TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE responde ao desafio de fazer do esporte objeto de aprendizagem sistemática e formal intencionada pela escola, uma linguagem complementar às demais e por elas complementada no inteiro sistema das relações em que se empenham corpos capazes da linguagem da ação e da ação da linguagem.

Editora UNIJUÍ

Elenor Kunz

TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA do ESPORTE

6ª Edição

Editora UNIJUÍ

Coleção Educação Física

Elenor Kunz

TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA do esr

6ª Edição

Editora UNIJUÍ

Ijuí
2004

© 1994, Editora Unijuí
Rua do Comércio, 1364
Caixa Postal 560
98700-000 - Ijuí - RS
- Brasil -
Fone: (0__55) 3332-0217
Fax: (0__55) 3332-0343
E-mail: editora@unijui.tche.br
Http://www.unijui.tche.br/editora/

Editor: Gilmar Antonio Bedin
Editor Adjunto: Joel corso
Capa: Elias Ricardo Schüssler
Responsabilidade Editorial e Administrativa:
Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí; Ijuí, RS, Brasil)
Serviços Gráficos: Sedigraf
Primeira edição: 1994
Segunda edição: 1998
Terceira edição: 2000
Quarta edição: 2001
Quinta edição: 2003
Sexta edição: 2004

Catalogação na Publicação:
Biblioteca Universitária Mario Osorio Marques – Unijuí

K96t Kunz, Elenor
Transformação didático-pedagógica do esporte / Elenor Kunz. 6. ed. -- Ijuí : Ed. Unijuí, 2004. - 160 p. -- (Coleção educação física).
ISBN 85-85866-68-3
1.Educação física escolar 2.Educação física escolar – Didática 3.Didática – Educação física escolar 4.Ensino – Educação física escolar 5.Esportes – Educação física escolar 6.Educação física escolar – Esportes 7.Esportes – Didática 8.Pedagogia – Esportes 9.Movimento humano, estudo do I.Título.
CDU : 796.4:37.02
796.4:371.3
37:796.4

Editora Unijuí afiliada:
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

A coleção Educação Física é um projeto editorial da Editora Unijuí, vinculado a um conselho editorial interinstitucional, que visa dar publicidade a pesquisas que buscam um constante aprofundamento da compreensão teórica desta área que vem constituindo sua reflexão conceitual, bem como os trabalhos que garantam uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os profissionais que encontram-se nos espaços de intervenção. Promover este movimento é sem dúvida o maior desafio desta coleção.

Conselho Editorial

Carmen Lucia Soares – Unicamp
Mauro Betti - Unesp/Bauru
Tarcisio Mauro Vago – UFMG
Luis Osório Cruz Portela – UFSM
Amauri Bassoli de Oliveira – UEM
Giovani De Lorenzi Pires – UFSC
Valter Bracht – UFES
Nelson Carvalho Marcellino – Unicamp
Paulo Evaldo Fensterseifer – Unijuí
Vicente Molina Neto – UFRGS
Elenor Kunz – UFSC
Victor Andrade de Melo – UFRJ
Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

Comitê de Redação

Paulo Fensterseifer
Fernando Gonzalez
Maria Simone Vione Schwengber
Leopoldo Schonardie Filho
Joel Corso

Sumário

PREFÁCIO 7
INTRODUÇÃO 11
UMA PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E UMA DIDÁTICA COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 15
Análise da Concepção de Ensino e Esportes nas Novas Propostas Metodológicas para a Educação Física Escolar 16
As Mudanças Didáticas em Desenvolvimento 18
Da Teoria Crítica à Teoria Instrumental 22
A Pedagogia Crítico-Emancipatória e a Didática Comunicativa: um *Playdoyer* para um Projeto Utópico no Ensino dos Esportes 31
A Competência Objetiva, Social e Comunicativa 40
EXCURSO: AS DIMENSÕES INUMANAS DO ESPORTE DE RENDIMENTO 47

O Treinamento Especializado Precoce 49
O *Doping* no Esporte de Rendimento 54
Conclusão: o Talento Esportivo na Escola 60
O FENÔMENO ESPORTIVO ENQUANTO REALIDADE EDUCACIONAL 63
O esporte enquanto Objeto de Ensino com Finalidades Educacionais 71
O ESTUDO DO MOVIMENTO HUMANO 77
As Diferentes Interpretações do Movimento Humano 78
O interesse na Análise do Movimento nos Esportes 81
O Interesse na Análise do Movimento na Aprendizagem Motora 85
O Interesse da Análise do Movimento na Dança 90
O Interesse na Análise do Movimento pelas Atividades Lúdicas: Brinquedo e Jogo 93
O Interesse Pedagógico-Educacional no Movimento Humano . 98
OS INTERESSES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DO MOVIMENTO 105
O Objetivo Fator *Subjetividade* 108
REFLEXÕES DIDÁTICAS A PARTIR DE PRÁTICAS CONCRETAS 117
A Transformação Didático-Pedagógica dos Esportes 125
Situações de Ensino 130
Possibilidades Didáticas por meio de: Trabalho, Interação e Linguagem 138
Atendendo ao Interesse Crítico-Emancipatório do Ensino 140
Concluindo: Minha Utopia Concreta 149
BIBLIOGRAFIA 153

Prefácio

Nas páginas a seguir procuro apresentar uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar centrada no ensino dos Esportes, sem contudo desmerecer outras objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano e que também são e devem ser utilizadas como conteúdos relevantes para a prática pedagógica da Educação Física.

Este trabalho nasceu de reflexões iniciais contidas na minha primeira publicação, mais especificamente no livro *Educação Física: Ensino & Mudanças* (1991), onde foram lançadas algumas bases teóricas e perspectivas práticas para o ensino da Educação Física com compromissos pedagógico-educacionais e possibilidades de transcender a instrumentalização para uma mera atividade prática do ensino, no âmbito das objetivações culturais do movimento humano.

Ao longo dos últimos anos, no entanto, com o avanço dos estudos nas ciências da educação e, especialmente, na *teoria crítica*

Análise da Concepção de Ensino e Esportes nas Novas Propostas Metodológicas para a Educação Física Escolar

Especialmente na década de 80 iniciou-se no Brasil um período de crítica, talvez seja melhor dizer de denúncia, sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física. Uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma seqüência, até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente com a classe trabalhadora, na relação com o poder econômico de uma elite. Assim, são conhecidos os trabalhos de João P. Medina, Vitor M. de Oliveira, Kátia Cavalcanti, Valter Bracht, Celi N. F. Taffarel, entre outros, que apresentam análises nessa linha de denúncia.

Por outro lado, e independentemente dessa crítica ao esporte, surge outro modelo de crítica. Nesse, a crítica se dirige, especialmente, ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, quando questiona a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais. Essa crítica coincide, naturalmente, com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e com profissionais qualificados, ou seja, professores de Educação Física. Este último aspecto, dos profissionais qualificados, não era exigência para as séries iniciais (de primeira a quarta séries). Quando essas séries eram de fato atendidas por um profissional da Educação Física este, por sua formação profissional excessivamente concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição, não tinha condições de ensinar

outra coisa além do esporte nesse modelo. Como a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC (1980) proibia a introdução do aluno no aprendizado dos esportes na forma de iniciação à competição antes da quinta série ou antes dos dez anos de idade, estava formada a polêmica. E para solucionar essa polêmica se descobriu, mais uma vez no exterior, um modelo de Educação Física adequado ao que se estava procurando, ou seja, que atende à formação das habilidades básicas nas crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva. Foi assim que, por alguns anos, a psicomotricidade conseguiu atrair o interesse de muitos professores de Educação Física. A psicomotricidade tinha uma clara tendência à educação integral do indivíduo, considerada alcançável somente quando o ensino pelo movimento fizer parte do processo educacional, embora com isso, segundo Bracht (1992, p.27), a tentativa do ensino pelo movimento se restringisse a "instrumentalizar o movimento com vistas às tarefas fundamentais da escola".

A diferença entre essas duas formas de crítica, no entanto — e é por isso que retomo esse aspecto histórico da Educação Física já tão conhecido —, é de que a primeira questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática e a segunda se preocupou justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sócio-política e educacional dessa alternativa.

Somente nos últimos dois anos, o primeiro grupo de críticos do esporte e da Educação Física (anteriormente mencionado) apresenta, também, propostas para uma prática coerente com seus pressupostos teóricos.

As Mudanças Didáticas em Desenvolvimento

Em 1991 surgem as primeiras publicações com referências para a prática da Educação Física Escolar. Assim, destaco o meu próprio trabalho, *Educação Física: Ensino & Mudanças*, onde lanço algumas idéias em forma de perspectivas práticas para um ensino problematizador na Educação Física. Nessas idéias se inclui uma perspectiva idealizada por Trebels (1983) para o ensino da Ginástica e que transferi posteriormente para o ensino do Atletismo Escolar, segundo a qual o esporte passa por uma *transformação didático-pedagógica* para atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria. É sobre essa proposta de *transformação didática* dos esportes que concentro a perspectiva prática deste trabalho.

No mesmo ano, 1991, surge outro trabalho, após longo período de gestação, coordenado pelo professor-visitante alemão da Universidade Federal de Santa Maria (1985-86), Professor Doutor Reiner Hildebrandt, e seu grupo de pesquisadores daquela mesma universidade e da Universidade Federal de Pernambuco. Esse trabalho pretende ser uma versão brasileira do livro publicado na Alemanha pelo mesmo Reiner Hildebrandt juntamente com Ralf Laging e traduzido em 1986 para o português com o título de *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Nesse trabalho[1] o ensino dos esportes tem uma relevância especial. Para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores

[1] Não pretendo analisar neste espaço as concepções de ensino "aberto as experiências" como é proposto no livro em análise. Porém, volto a me referir à mesma nos exemplos práticos apresentados para a presente proposta (último capítulo).

dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola. Na forma prática o esporte passa por uma "análise de sentido" num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte e, para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido que o esporte tradicional tem e que poderá ter para o seu mundo. No mesmo trabalho, existem exemplos de aula para o ensino dos esportes nessa perspectiva. Em aberto fica, no entanto, nessa metodologia, a forma como devem ser elaborados os programas de ensino a longo prazo e para diferentes grupos (séries) de ensino, além de indicações mais claras e explícitas sobre os diferentes momentos no ensino-aprendizagem dos esportes em que os pré-conhecimentos do esporte e a influência do mundo vivido dos alunos devem ser considerados.

No mesmo ano de 1991 surge mais um livro de Educação Física destacando as questões práticas do seu ensino. Trata-se do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* organizado por um coletivo de autores.

A preocupação neste trabalho é com relação às questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, ou seja: que conhecimento deve compor o conteúdo e como transmiti-lo? Nesse sentido, propõem os autores que o conteúdo da Educação Física é o conhecimento de uma área que denominam de "Cultura Corporal" onde se incluem, entre outras práticas, o jogo, o esporte, a ginástica e a dança (p. 61-62). Notem que os autores utilizam-se do conceito de "Cultura Corporal" para definir uma "área de conhecimentos" específicos da Educação Física. O interessante é que isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, muito discutido no contexto da Educação Física. Porém, com toda certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas

da sociedade, da Escola de Frankfurt — que resultou, inclusive, num seminário oferecido aos mestrandos em Educação da UFSC, com o tema "teoria crítica na Educação" —, além de inúmeras participações em encontros, seminários, congressos e cursos de especialização na área da Educação Física, senti a necessidade de apresentar publicamente estas reflexões/produções. Assim, o intuito principal é de contribuir com os profissionais que se dedicam à Educação Física na realidade escolar e que buscam uma constante atualização de seus conhecimentos.

Trata-se, portanto, de um trabalho com a finalidade de contribuir nos avanços das reflexões/produções didático-pedagógicas da Educação Física, sem grandes pretensões em relação à solução dos problemas nessa área, muito menos dos problemas da sociedade e do mundo.

Como o trabalho se dirige, basicamente, aos profissionais que atuam concretamente na realidade prática da Educação Física, não me preocupei com o aprofundamento das questões epistemológicas e político-sociais presentes nas práticas pedagógicas e, portanto, também na Educação Física. Isso não significa que tais questões desmereçam importância quando um trabalho didático-pedagógico se destina aos profissionais da prática e não aos "cientistas das academias". Considero, apenas, que já existe uma boa quantidade de trabalhos que avançaram bastante nessas questões e não tenho certeza se poderia acrescentar algo a esse respeito.

Por outro lado, apesar do trabalho se apoiar nas produções teóricas da área com propósitos de denúncia e de crítica das atuais condições e concepções do ensino da Educação Física Escolar, meu principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica. Trata-se de aceitar e entender o "pessimismo teórico" presente nos trabalhos de tendência crítica em Educação Física hoje, para se alcançar um "otimismo prático" com reais possibilidades de mudanças na prática pedagógica da mesma.

Tentei evitar, neste trabalho, o uso de determinados conceitos muito usados ultimamente por todos que já tiveram algum contato com a nova "tendência" da Educação Física. Para muitos, diria até que esses conceitos, na maioria das vezes utilizados como "categorias", passam a ser um exagero de expressão semântica para o esclarecimento de determinadas situações, pelo discurso. Esses "discursos críticos", especialmente as repetições de clichês "bucoverbais" de determinados conceitos ou categorias, não passam mais por uma reflexão, um questionamento, ou seja, por um processo intelecto-racional. Isso não significa que estivesse discordando com o conteúdo, a procedência teórica e a relevância científica desses conceitos para o esclarecimento/desvelamento da área. Também não pretendo, com isso, abolir totalmente esses conceitos; eles continuam tendo significado muito importante para a área. No entanto, embora tenha sido extremamente difícil e às vezes talvez tenha caído no simplismo, tentei evitar falar de "corpo/corporeidade", "paradigma", "dialética", "projeto histórico", ou frases do tipo "Educação Física enquanto veículo de transmissão da ideologia do capitalismo dominante" ou "ensino da Educação Física enquanto fator de alienação e opressão". Essas frases se constituem hoje um marco histórico da fase de denúncia, mas o seu uso e abuso pode ser comparado à famosa frase dos "políticos em campanha" e suas anunciações salvadoras, como "retomada do desenvolvimento nacional". É apenas uma questão de linguagem. Aliás, refiro-me com grande ênfase, desde o início do trabalho, às questões da linguagem, da comunicação, mas a linguagem e a forma de comunicação são, também, muito importantes para as intenções de expressar minhas idéias de forma clara e transparente, sem contudo valer-me de expressões e conceitos já por demais conhecidos, melhor dizendo, talvez, por demais utilizados na área.

Por último, procuro fazer neste livro uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua "transformação didático-pedagógica" e de tornar o ensino escolar uma educação de

crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. Para fazer essa reflexão não procurei interpretar, diretamente, autores e expor suas idéias, mas realmente expor minhas idéias a partir de algumas leituras e muitas discussões com colegas e estudantes, com a finalidade de redimensionar o sentido educacional e as formas práticas de se ensinar Educação Física e Esportes.

Florianópolis, junho de 1994.

Elenor Kunz

Introdução

Pode-se perceber que a Educação Física brasileira, especialmente dos últimos dez anos, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação à sua prática. De um lado, persiste o modelo tradicional que pretende preservar os objetivos básicos da disciplina conforme previstos nas próprias legislações oficiais, os quais se configuram, basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e por intermédio deste a consecução de metas sócio-educacionais como o fomento à saúde e a formação da personalidade. Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física Escolar comprometida com finalidades mais amplas; ou seja, além da sua especificidade, deve ainda se inserir nas propostas político-educacionais de tendência crítica da educação brasileira. Em termos de produção teórica esta última tendência vem se desenvolvendo rapidamente. É dela que se encontra, no mercado nacional, o maior número de publicações, atualmente. Somente em 1991 foram

registrados pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte (de janeiro e maio 92) oito livros que se vinculam à chamada tendência "progressista" da Educação Física.

E, embora essa nova tendência na Educação Física Brasileira — com claras divergências internas, também — já esteja sendo discutida por mais de uma década entre nós, não se conhece dela, ainda, propostas teórico-práticas no nível do desenvolvimento concreto na realidade escolar.

Dois livros, no entanto, devem ser destacados desses últimos lançamentos, acima referidos. Um é o livro de um grupo de trabalho da UFSM e da UFPE, intitulado *Visão Didática da Educação Física: Análise Crítica e Exemplos de Aula*, o outro é o livro de um coletivo de autores, denominado *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Esses dois livros trazem maior preocupação com a realidade prática do ensino da Educação Física Escolar. Apresentam, inclusive, alguns exemplos concretos de como a Educação Física, pelo ensino de movimentos, jogos e esporte, pode atingir metas que vão além da simples execução dessas atividades e assim abranger uma dimensão científico-educacional prevista pelos seus pressupostos teóricos. Mas, ainda não são propostas práticas concretamente desenvolvidas em escolas brasileiras.

A partir da constatação dessa deficiência, ou seja, na falta do desenvolvimento de propostas práticas — e efetivamente testadas na realidade concreta — para a Educação Física com base em pressupostos de uma teoria educacional crítica, procurei desenvolver, no curso de Educação Física da UFSC na disciplina de Atletismo e em algumas escolas municipais (por intermédio de dois bolsistas, um do CNPq especialmente contratado para essa finalidade e outro do Programa Iniciação à Pesquisa da UFSC) uma nova concepção de ensino para as modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar.

Nesse sentido, o apoio teórico, em parte, ainda foi fornecido pelo estudo que publiquei em 1991, *Educação Física: Ensino & Mudanças*, pela Editora Unijuí, e em pressupostos estudados criticamente num projeto de curso de especialização em Educação Física Escolar na UFSC, com o tema *Educação Física enquanto Prática Pedagógica Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa*, nos anos de 1991/1992.

No ano de 1993 foram efetuados estudos com os bolsistas-pesquisadores, para que aprofundassem seus conhecimentos sobre a proposta e em seguida planejamento e execução prática desta em duas escolas do município de Florianópolis: uma pública e outra privada.

Assim, inicio o presente trabalho apresentando minha justificativa e defesa para uma *concepção crítico-emancipatória* do ensino da Educação Física Escolar, com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano, em especial, os esportes. E, como a ênfase, especialmente na apresentação dos exemplos práticos, é dada ao ensino dos esportes no contexto escolar*, é oportuno incluir uma crítica do ponto de vista humano e pedagógico sobre os principais problemas que envolvem o esporte de alta competição, ou de rendimento, atualmente. Assim, apresento uma abordagem sobre as dimensões inumanas do esporte de rendimento (em forma de excurso). E, para que a prática pedagógica da Educação Física Escolar apoiada numa proposta crítico-emancipatória possa ser melhor compreendida na sua concepção didático-pedagógica, procuro apresentar, ainda, algumas reflexões teóricas em relação à opção didática e à concepção pedagógica do movimento humano. Ou seja, uma análise sobre os

* Apesar da convicção de que o esporte é apenas um dos temas — o mais interessante, talvez — da cultura do movimento a ser desenvolvido na Educação Física Escolar.

interesses presentes nos estudos do movimento humano em diferentes áreas, bem como os interesses pedagógicos do estudo do movimento. Finalmente, apresento o balanço de uma experiência prática da presente proposta.

Uma Pedagogia Crítico-Emancipatória e Uma Didática Comunicativa na Educação Física Escolar

"Antes de tudo e antes de qualquer outra coisa, me pergunto: como agir? Como agir, quando se acredita naquilo que vocês estão dizendo? Acima de tudo: como se deve agir?" (Brecht, A Dúvida)

Trato aqui de introduzir, após pequena análise do ensino dos esportes proposta pelas novas tendências da Educação Física Brasileira, uma reflexão teórica sobre os interesses e as preocupações, no âmbito da prática, de uma metodologia de ensino baseada na concepção que denominamos de "pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa".

Análise da Concepção de Ensino e Esportes nas Novas Propostas Metodológicas para a Educação Física Escolar

Especialmente na década de 80 iniciou-se no Brasil um período de crítica, talvez seja melhor dizer de denúncia, sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física. Uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma seqüência, até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente com a classe trabalhadora, na relação com o poder econômico de uma elite. Assim, são conhecidos os trabalhos de João P. Medina, Vitor M. de Oliveira, Kátia Cavalcanti, Valter Bracht, Celi N. F. Taffarel, entre outros, que apresentam análises nessa linha de denúncia.

Por outro lado, e independentemente dessa crítica ao esporte, surge outro modelo de crítica. Nesse, a crítica se dirige, especialmente, ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, quando questiona a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais. Essa crítica coincide, naturalmente, com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e com profissionais qualificados, ou seja, professores de Educação Física. Este último aspecto, dos profissionais qualificados, não era exigência para as séries iniciais (de primeira a quarta séries). Quando essas séries eram de fato atendidas por um profissional da Educação Física este, por sua formação profissional excessivamente concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição, não tinha condições de ensinar

outra coisa além do esporte nesse modelo. Como a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC (1980) proibia a introdução do aluno no aprendizado dos esportes na forma de iniciação à competição antes da quinta série ou antes dos dez anos de idade, estava formada a polêmica. E para solucionar essa polêmica se descobriu, mais uma vez no exterior, um modelo de Educação Física adequado ao que se estava procurando, ou seja, que atende à formação das habilidades básicas nas crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva. Foi assim que, por alguns anos, a psicomotricidade conseguiu atrair o interesse de muitos professores de Educação Física. A psicomotricidade tinha uma clara tendência à educação integral do indivíduo, considerada alcançável somente quando o ensino pelo movimento fizer parte do processo educacional, embora com isso, segundo Bracht (1992, p.27), a tentativa do ensino pelo movimento se restringisse a "instrumentalizar o movimento com vistas às tarefas fundamentais da escola".

A diferença entre essas duas formas de crítica, no entanto — e é por isso que retomo esse aspecto histórico da Educação Física já tão conhecido —, é de que a primeira questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática e a segunda se preocupou justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sócio-política e educacional dessa alternativa.

Somente nos últimos dois anos, o primeiro grupo de críticos do esporte e da Educação Física (anteriormente mencionado) apresenta, também, propostas para uma prática coerente com seus pressupostos teóricos.

As Mudanças Didáticas em Desenvolvimento

Em 1991 surgem as primeiras publicações com referências para a prática da Educação Física Escolar. Assim, destaco o meu próprio trabalho, *Educação Física: Ensino & Mudanças*, onde lanço algumas idéias em forma de perspectivas práticas para um ensino problematizador na Educação Física. Nessas idéias se inclui uma perspectiva idealizada por Trebels (1983) para o ensino da Ginástica e que transferi posteriormente para o ensino do Atletismo Escolar, segundo a qual o esporte passa por uma *transformação didático-pedagógica* para atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria. É sobre essa proposta de *transformação didática* dos esportes que concentro a perspectiva prática deste trabalho.

No mesmo ano, 1991, surge outro trabalho, após longo período de gestação, coordenado pelo professor-visitante alemão da Universidade Federal de Santa Maria (1985-86), Professor Doutor Reiner Hildebrandt, e seu grupo de pesquisadores daquela mesma universidade e da Universidade Federal de Pernambuco. Esse trabalho pretende ser uma versão brasileira do livro publicado na Alemanha pelo mesmo Reiner Hildebrandt juntamente com Ralf Laging e traduzido em 1986 para o português com o título de *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Nesse trabalho[1] o ensino dos esportes tem uma relevância especial. Para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores

[1] Não pretendo analisar neste espaço as concepções de ensino "aberto as experiências" como é proposto no livro em análise. Porém, volto a me referir à mesma nos exemplos práticos apresentados para a presente proposta (último capítulo).

dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola. Na forma prática o esporte passa por uma "análise de sentido" num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte e, para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido que o esporte tradicional tem e que poderá ter para o seu mundo. No mesmo trabalho, existem exemplos de aula para o ensino dos esportes nessa perspectiva. Em aberto fica, no entanto, nessa metodologia, a forma como devem ser elaborados os programas de ensino a longo prazo e para diferentes grupos (séries) de ensino, além de indicações mais claras e explícitas sobre os diferentes momentos no ensino-aprendizagem dos esportes em que os pré-conhecimentos do esporte e a influência do mundo vivido dos alunos devem ser considerados.

No mesmo ano de 1991 surge mais um livro de Educação Física destacando as questões práticas do seu ensino. Trata-se do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* organizado por um coletivo de autores.

A preocupação neste trabalho é com relação às questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, ou seja: que conhecimento deve compor o conteúdo e como transmiti-lo? Nesse sentido, propõem os autores que o conteúdo da Educação Física é o conhecimento de uma área que denominam de "Cultura Corporal" onde se incluem, entre outras práticas, o jogo, o esporte, a ginástica e a dança (p. 61-62). Notem que os autores utilizam-se do conceito de "Cultura Corporal" para definir uma "área de conhecimentos" específicos da Educação Física. O interessante é que isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, muito discutido no contexto da Educação Física. Porém, com toda certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas

corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como cultura "corporal" na concepção dualista. Embora esse conceito de "cultura corporal" esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um *"ser-no-mundo"* é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada "cultura corporal" e a leitura tenha de pertencer à "cultura intelectual" .

A questão que mais interessa, neste momento, no trabalho em análise, relaciona-se ao tratamento dado ao conteúdo esporte como um conhecimento pedagogicamente transmitido na escola pela Educação Física.

O esporte é, para esses autores, uma prática social de origem histórico-cultural definida e que precisa ser questionada como conteúdo pedagógico, especialmente em relação às "suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria." (p. 71). Para tanto é necessário no contexto escolar "desmitificá-lo", através de conhecimentos que permitam aos alunos, "criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural". O mesmo conhecimento deverá, também, capacitar os alunos para a compreensão "de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte" (p. 72).

A seguir é apontado um elenco de modalidades e sua forma de transmissão em diferentes níveis de ensino. O que não ficou claro

naquela abordagem, e que no meu modo de ver é um dos aspectos mais importantes da questão metodológica para o ensino dos esportes, é o problema relacionado ao "conhecimento" que os alunos precisam adquirir para "criticar o esporte" e para "compreendê-lo" em relação a seus valores e suas normas sociais e culturais. Assim, quando se analisa, por exemplo, o programa de Atletismo, encontra-se a mesma divisão tradicionalmente conhecida da modalidade, ou seja, em elementos do correr, saltar e arremessar/lançar. E o conteúdo a ser transmitido dentro desses elementos também obedece a uma velha classificação, qual seja:

Corridas: de resistência, de velocidade (com ou sem obstáculo); de campo — *cross-country*; pedestrianismo (de rua) e de revezamento.

Saltos: de extensão, triplo, altura e com vara.

Arremesso: de peso.

Lançamentos: de disco, dardo e martelo.

Dessa forma, fica-se curioso em relação a esse "conhecimento" que deve ir além da simples "prática" de atividades apresentadas nos exemplos e que os alunos devem aprender. Mas, infelizmente não se encontra nenhuma informação a esse respeito no referido trabalho. Daí se conclui, sem desmerecer obviamente os méritos de clareza e profundidade teóricas que o livro apresenta, que em termos de uma metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática — tema central do livro — defronta-se mais uma vez com essa "nova intransparência" (Habermas) metodológica para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, ou seja, de uma metodologia abstrata.

Da Teoria Crítica à Teoria Instrumental

Fica evidente que o esporte é em todas as sociedades atuais um fenômeno extremamente importante. Defrontamo-nos com ele a toda hora e em todos os instantes, mesmo sem praticá-lo. Milhares de pessoas puderam, em suas casas, acompanhar os principais eventos esportivos das últimas Olimpíadas ou da Copa do Mundo. O Brasil faz parte da elite mundial do futebol, do voleibol, do basquete, do judô e de certas modalidades da natação e do atletismo. Isso vem gerando uma influência cada vez maior sobre nossa "Cultura do Movimento"[2], e principalmente sobre o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Porém, o esporte desenvolvido atualmente com a finalidade do alto rendimento apresenta uma série de problemas. Dois desses problemas e de forma bem específica, apresento a seguir, no próximo capítulo. Cabe aqui, no entanto, mais uma "análise de sentido" desse esporte e de suas possibilidades pedagógicas. Para uma análise de sentido do esporte de rendimento, vale lembrar os seus princípios ou as suas regras básicas, conforme já as apresentei (Kunz, 1991), ou seja, as da sobrepujança e das comparações objetivas. Como conseqüências imediatas desses princípios, apresentei os processos da seleção, da especialização e da instrumentalização (idem). Esses fatores são responsáveis para que o movimento no esporte seja realizado, predominan-temente, de uma forma cada vez mais normatizada e padronizada.

Outro fator extremamente influente no desenvolvimento do esporte de forma cada vez mais normatizada e com movimentos padronizados é a organização do espaço físico, ou seja, os locais,

[2] Esse conceito de cultura do movimento já introduzi no meu trabalho anterior, *Educação Física: Ensino & Mudanças*, e apresento mais uma vez no terceiro capítulo.

bem como dos materiais utilizados para a prática do esporte. Assim, atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte.

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está à sua disposição não é uma ciência com interesse no ser humano ou na dimensão social do esporte mas com um interesse tecnológico e de rendimento. Essa ciência toma os indivíduos praticantes desse esporte como objetos de manipulação, objetos à sua disposição, para "trabalhá-los" de forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico. A participação subjetiva dos praticantes do esporte de alta*performance* fica cada vez mais reduzida aos atletas de elite, conforme a dinâmica das "fábricas de campeões", que são os modernos centros de treinamento esportivo. Alguns técnicos, inclusive, reconhecem que essa "produção industrial" a longo prazo traz prejuízos também para o rendimento de alguns atletas. Trebels (1990), nos relata que F. Hensel, treinador de corredores de 110 metros com barreira, desconfiou que a excessiva orientação externa que estes atletas recebiam fazia com que se sentissem quase inúteis no treinamento, ou seja, meros executores de ordens. Com base nisso desenvolveu um programa de treinamento para a corrida de 110 m com barreiras, onde o atleta tem participação maior no aperfeiçoamento de sua *performance*. Hensel apresentava aos atletas um problema que consistia no seguinte: se os atletas de classe mundial possuem um tempo de contato com o solo ao ultrapassar a barreira de aproxima-

damente 9/100 s e um atleta tem para essa ultrapassagem um tempo de 12/100 s, então isso tem um expressivo significado na ultrapassagem de dez barreiras para o total da prova. Os atletas colocados a par desse problema eram informados em treinamento dos seus respectivos tempos de ultrapassagem e em treinamentos seguintes as barreiras eram organizadas de tal forma que o tempo objetivado pudesse ser alcançado, fazendo com que os atletas construíssem uma imagem interna do movimento e da velocidade correta para a ultrapassagem da barreira. No treinamento tradicional, quem possuía essa imagem do movimento era o técnico e o computador.

Nas sociedades atuais, com a modernização tecnológica e com a indústria cultural, os homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados. Os teóricos da "teoria crítica" da Escola de Frankfurt, especialmente Marcuse, Horckheimer e Adorno, têm demonstrado isso principalmente na relação com a classe trabalhadora nas sociedades industriais. Nessas, eles percebem que o homem é "excluído" pela automatização e pela mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submisso aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, que não lhe possibilita mais nenhum espaço para iniciativas próprias, autodeterminações e atividades criativas. Nesse sentido ele é oprimido para assumir apenas uma forma de conduta, para as reações padronizadas e estereotipadas. Em conseqüência, tem-se um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica. Isto é, as relações sociais em seu conjunto são norteadas unicamente para a razão instrumental tornando-se, assim, reificadas.

No esporte de alto rendimento, como se pode ver, não é diferente. Embora o homem não seja substituído pela máquina, torna-se ele próprio uma máquina de rendimentos. Os motivos desse fenômeno não estão no desenvolvimento do esporte em si, mas no próprio desenvolvimento das sociedades atuais, onde o

rendimento configura-se no princípio máximo de todas as ações. Por isso impõe exigências cada vez mais altas, sem jamais retroceder. Se, por exemplo, um atleta para ultrapassar um *record* mundial precisa se submeter a um tratamento inumano, isso pouco importa desde que o resultado seja alcançado (ver *Excurso*, a seguir).

Nesse processo de racionalização por que passa o esporte nos padrões e nos princípios da civilização industrial, o movimento realizado se reduz a ações regulamentadas e padronizadas que se orientam em grandezas mensuráveis e abstratas. Os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria etc., dos praticantes. As categorias "Instrumento" e "Função" são as mais importantes. O corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem-ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica.

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (Para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola], estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos.

Onde pretendo chegar, enfim, é ao questionamento: sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?

O homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, seus desejos e suas necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser "formados" ideologicamente por essas instituições.

Na educação de crianças, há sempre uma grande preocupação com o desenvolvimento da sua identidade. O desenvolvimento da identidade exige uma conduta explorativa.

> "Somente quando o Homem travar relações concretas com o seu Meio circundante, quando ele o consegue dominar e ao mesmo tempo se tornar capaz de se manter em certos 'limites' com o mesmo, ele consegue alcançar e preservar sua identidade como pessoa madura." (Brodtmann et al. 1977)

No entanto, também na sociedade brasileira, pela educação e especialmente pelo ensino dos esportes, verifica-se que as crianças devem aprender que todas as coisas têm uma função fixa e que para o seu uso e manuseio correto há a necessidade de adquirir certos conhecimentos que só um especialista possui. Na área dos esportes os professores de Educação Física são os especialistas. A aula de Educação Física é, nesse sentido, riquíssima em um saber técnico que os professores adquirem através das teorias do treinamento esportivo ou da biomecânica.

> "O mais significativo nas atividades humanas, não é mais aquilo que um sujeito na sua singularidade individual realiza, mas aquilo que é simples cópia ou aproximação de soluções encontradas por especialistas e aceito como correto por uma maioria. Formando , assim, o âmbito e os limites das experiências realizadas com movimento e corpo." (Maraun, 1986)

Por isso falei anteriormente dos interesses, dos desejos e, pode-se dizer, também das convicções individuais que, nas sociedades atuais, pela excessiva influência da indústria cultural, dos meios de comunicação e dos "especialistas" de todas as áreas, são "formados" para os interesses ideológicos do mercado consumidor.

Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, suas normas e suas exigências, é o tipo aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias onde possa ser praticado sem que se altere a sua estrutura básica para atender interesses compatíveis com os praticantes, isso ainda não garante

que os "interesses reais" desses praticantes estejam na prática desse esporte, pelo menos da mesma forma como ele se apresenta para os que o praticam diariamente.

Quando um número muito grande de instâncias formadoras de consciência ideologicamente falsa age sobre uma mesma instituição, no caso o esporte, os agentes (no caso os praticantes) podem ser iludidos sobre seus próprios interesses verdadeiros. Marcuse (1955) foi um dos primeiros a denunciar que os efeitos ideológicos da dominação não se enraizavam historicamente, apenas, nas condições socioeconômicas, mas também, nas estruturas das necessidades que constitui a disposição e a personalidade de cada indivíduo. Assim, as instâncias geradoras de ideologia de dominação, anteriormente referidas, conseguem formar nos indivíduos uma "segunda natureza", formada de interesses, desejos e necessidades que não são mais resultado da natureza individual e social de cada um, mas são "formados" pelas agências ideológicas (Marcuse, 1955; Adorno, 1967). O esporte é, sem dúvida uma dessas agências. Necessidades, no entanto, deveriam estar relacionadas ao funcionamento satisfatório de um organismo individual ou social e à medida que uma necessidade não for satisfeita, esse organismo não poderia funcionar em perfeitas condições. O homem é um ser com inerente necessidade de se movimentar. Essa necessidade não pode ser eliminada do ser humano, assim como outras (da alimentação, por exemplo), mas nem sempre se pode dizer que o homem mantém um constante interesse na satisfação de certas necessidades. Simplificando: à medida que interesses podem ser, facilmente "formados", podem, por isso, também e mais facilmente ainda, ser canalizados para interesses superficiais, ou menos necessários, reprimindo os que são vitais. Para Geuss (1988) interesses surgem de desejos e indivíduos, agentes sociais, não estão sempre cientes dos seus anseios e desejos, por isso o autor classifica o desejo em primeira e segunda ordens. Um exemplo: "um alcoólatra incorrigível tem um

excessivo desejo de beber e nenhum desejo adequado de segunda ordem de que aquele desejo excessivo não seja satisfeito" (p. 78). Sendo os interesses resultado de desejos, estes também nem sempre estão conscientes nos indivíduos. Por isso afirmei anteriormente que os interesses podem ser "formados", ou seja, os indivíduos podem ser iludidos ou enganados sobre seus reais interesses. Assim, indivíduos não tomam consciência de certas necessidades por "terem formado um conjunto de interesses incompatíveis com a satisfação destas necessidades, ou podem ter formado um conjunto de interesses inconsistentes ou autodestrutivos" (p. 80). É nesse sentido que Geuss fala de interesses "meramente aparentes", ou seja, quando os agentes estiverem iludidos ou enganados a respeito de seus interesses, estarão perseguindo interesses que não são "reais" ou "verdadeiros". Interesses "reais" ou "verdadeiros" são aqueles, então, que os indivíduos em condições normais têm a partir de um "conhecimento perfeito" desse interesse. Geuss apresenta mais uma vez o exemplo do alcoólatra incorrigível, que pode ter um "desejo de primeira ordem" de beber e um "desejo de segunda ordem" de parar de beber. A falta de conhecimento sobre os malefícios do álcool em seu organismo podem fazer com que esse desejo de segunda ordem, qual seja, o interesse em parar de beber, nunca venha a realizar-se. No entanto, um adequado conhecimento sobre todos os problemas do álcool no seu organismo e no seu meio social pode fazer prevalecer o "desejo de segunda ordem", e assim, apresentar o interesse de parar definitivamente de beber.

Tenho consciência de que esse tema dos interesses relacionados com os conteúdos ideológicos de uma sociedade é bem mais complexo[3], para que se tenha melhor compreensão da proposta de ensino do esporte pela "transformação didático-pedagógica" de sua

[3] Ver também em Kunz (1991) sobre interesses objetivos e interesses subjetivos (p. 191).

estrutura básica com a finalidade de atender a *interesses* de uma maioria. No entanto, achei necessário pelo menos iniciar uma reflexão nesse sentido.

Não quero, porém, com essas reflexões circular novamente apenas no âmbito teórico. Pretendo atingir as relações práticas do ensino do esporte. Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva, as quais tentarei elucidar mais adiante. Para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte, que deve ir além da sua efetividade prática, como pretendem todos os teóricos da nova tendência na Educação Física brasileira, embora ainda não se saiba exatamente como. O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de "interesse real" a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isso significa, que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels (1979): 1. ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas "devidas" competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo.

Fica evidente que para essa compreensão do esporte os alunos devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Nesse sentido, é da mais alta importância, sem dúvida, a competência

comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural.

A estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes, dessa maneira, deve estar apoiada em dois aspectos teóricos: o aspecto da *teoria crítica,* em que pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica, formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo; e o aspecto da *teoria instrumental,* que deve fornecer os elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas seqüências e nos seus procedimentos regrados.

A teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir, também, de propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar novo impulso. E é nessa dialética de interação entre a teoria e a prática que se pode chegar a uma pedagogia consistente para o ensino dos esportes na Educação Física Escolar. Como bem diz Marques (1992),

> "Nem bastam apenas juízos críticos sobre as práticas realizadas, com o objetivo de aprender mais sobre elas e superá-las. Exige a condução das práticas algo mais, que delas se descole na abstração dos processos particulares em que se realizam, no sentido de uma reconstrução teórica delas, que supere o entendimento que delas se tem e lance bases para a construção dos conhecimentos em novo patamar teórico." (p. 81)

Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa: um *Playdoyer* para um Projeto Utópico no Ensino dos Esportes

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem "ações comunicativas". O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. E para desenvolvê-la temos um atributo que nos destaca do mundo dos animais, como afirma Habermas (1981, p. 65),

> "o que nos eleva acima da natureza é a única coisa que podemos conhecer de acordo com sua própria natureza: a linguagem. Através de sua estrutura coloca-se para nós a maioridade."

O mesmo autor (1968) define:

> "Ações Comunicativas como uma interação simbolicamente me-diada. Ela se orienta em normas obrigatoriamente válidas, que definem as expectativas recíprocas de conduta e que devem ser compreendidas e reconhecidas por no mínimo dois sujeitos agentes." (p. 62)

Habermas (1981) define, ainda, a *racionalidade* como uma disposição que sujeitos com capacidade de agir e falar apresentam. Ela se manifesta em diferentes formas de comportamento, para os quais se encontram sempre bons motivos.

> "Isto significa, que toda expressão racional pode ter acesso a uma avaliação objetiva. Isto atinge a todas as expressões simbólicas que, no mínimo implicitamente, tenham vínculo com pretensões de validade (ou com reivindicações que numa relação interna, se coloca para uma pretensão de validade criticável). Cada avaliação explícita de pretensões de validade controvertidas, requer a forma exigente de uma comunicação, que satisfaz as condições de argumentação." (p. 44)

Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo.

Sobre essa questão, do esclarecimento, da ilustração ou do Iluminismo, como é conhecido a *Aufklärung* na filosofia, já se escreveu muito desde o período iluminista da Europa no final do século XVII. O filósofo alemão Immanuel Kant, em 1783, se pronunciou da seguinte forma, na tentativa de definir esse complexo conceito:

> "Esclarecimento é a saída, a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária. Menoridade intelectual é essa falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem a ajuda ou a orientação de alguém. E ela é voluntária (auto-imposta) quando os motivos dessa menoridade não estão na ausência da razão, mas na falta de determinação e coragem em utilizar a razão, sem a intervenção norteadora de outra pessoa." (p. 9)[4].

[4] Nota do autor na tradução (E. K.).

E, mais adiante, afirma ainda:

> "A preguiça e a covardia, causas de auto-imposição por parte do homem no estado de menoridade, permitem a produção dos privilegiamentos de 'tutores' e de todos aqueles que assumirem a realização da alta vigilância sobre os que não alcançaram a maioridade. (...) é tão cômodo permanecer na menoridade".

Essa situação se agravou nas sociedades atuais, especialmente sobre os jovens, pelo excesso de "tutores" e "vigilantes" sobre seu desenvolvimento. Tutores intelectuais são, nesse sentido, o sem-número de especialistas que os modernos meios de produção e reprodução cultural, os meios de comunicação, a indústria cultural e a própria educação colocam à disposição dos jovens. Embora se possa dizer que o jovem de hoje é mais livre e independente, isso só se verifica no plano físico, ou seja, na dependência física da família, mas no plano intelectual sofrem constantes influências externas (dos "tutores") para qualquer tipo de decisão ou renúncia que precisam tomar. No esporte isso fica mais do que evidente. Portanto, pretendo aqui, chamar de *emancipação* esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação.

O uso da razão crítica é, assim, a capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade.

Para a teoria crítica desde Horkheimer/Adorno na década de 30, até atualmente com J. Habermas, emancipação e esclarecimento era e é a tarefa de uma teoria de sociedade, uma teoria crítica de sociedade. E nesse sentido para os mesmos, segundo a síntese de Geuss, "emancipação e esclarecimento" se referem a uma transição social de um estado inicial a um estado final, a qual tem as seguintes propriedades:

> "a) O estado inicial apresenta *tanta* falsa consciência e erro, *quanto* 'existência sem liberdade'.

b) No estado inicial, falsa consciência e existência sem liberdade estão intimamente ligadas, de modo que os agentes só podem ser libertos de uma situação se eles também forem ao mesmo tempo libertos da outra.
c) A "existência sem liberdade" de que padecem os agentes no estado inicial é uma forma de coerção *auto-imposta*; a falsa consciência deles é um tipo de *auto-ilusão*.
d) A coerção de que padecem os agentes no estado inicial é uma coerção cujo "poder" ou "objetividade" deriva-se *apenas* do fato de que os agentes não percebem que é auto-imposta. Estado final é aquele em que os
e) agentes estão livres de falsa consciência — eles foram esclarecidos — e livres da coerção auto-imposta - eles foram emancipados" (1988, p. 96-7).

É notório que o esporte, para ser praticado nos padrões e nos princípios do alto rendimento, requer exigências de que cada vez menos pessoas conseguem dar conta[5], mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir.

O estado inicial é essa falsa consciência de que o modelo do esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo mundo. A sujeição às suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática, torna-se uma "coerção auto-imposta" e pelas limitadas possibilidades alternativas e criativas propicia uma "existência sem liberdade" no mundo esportivo.

Os profissionais da Educação Física também não percebem o poder dessa "falsa consciência" e da "coerção auto-imposta" vinculadas ao ensino dos esportes. Pelo contrário eles passam a ser mais um agente reforçador dessa falsa consciência legitimando, assim, a coerção auto-imposta.

---

[5] Pelo grau de exigência física e técnica cada vez mais alto e porque cada vez mais crianças ficam confinadas a apartamentos sem espaços para movimentos e jogos ou sem oportunidade de acesso a locais adequados para prática dos esportes.

Tenho que admitir, também, que pelo *status* que o esporte de alto rendimento, enquanto mercadoria altamente valorizada, adquiriu em nosso meio, o esclarecimento e a conseqüente libertação da falsa consciência, assim como da coerção auto-imposta, não é tarefa fácil. Também não é tarefa só da Educação Física e dos esportes, mas de todo um processo educacional. Porém, já é hora de se iniciarem programas concretos para o ensino dos esportes na escola onde essa tarefa possa ser possibilitada; tarefa para a qual este trabalho pretende lançar algumas perspectivas.

Mas aí vem novamente a dúvida: como agir? Acima de tudo, como se deve agir? É a "dúvida" de Bertold Brecht, colocada no início deste capítulo. Habermas, a partir da teoria crítica, lança uma (me atrevo a dizer) débil saída pelo conceito de auto-reflexão. Buscando amparo na psicanálise, como também Marcuse e especialmente Adorno e Horkheimer o fizeram, Habermas prevê que a emancipação só será possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação. Os agentes sociais são levados assim, à auto-reflexão. Pela reflexão, eles podem perceber que sua forma de consciência é ideologicamente falsa e que a coerção que sofrem é auto-imposta. Como funciona essa auto-reflexão? Na auto-reflexão, diz Habermas (1987), "um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; pois o ato-de-executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação". Assim, um processo de aprendizagem pela auto-reflexão deve corresponder ao interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência. Já, Geuss, resume em três tipos de enunciados onde o conceito de auto-reflexão se apresenta em Habermas:

"1. A auto-reflexão 'dissolve': a) a objetividade auto-gerada e b) a ilusão objetiva.
2. A auto-reflexão torna o sujeito cônscio de sua própria gênese ou origem.
3. A auto-reflexão opera ao trazer à consciência os determinantes inconscientes da ação ou da consciência." (1988, p. 100-1)

Assim, ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o "poder" ou a "objetividade" dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

Para uma instituição repressiva como o esporte, a libertação de uma coerção auto-imposta implica, para uma pedagogia crítico-emancipatória, uma nova forma de coerção, desta vez imposta pelos próprios professores. Para que os alunos possam se libertar desse "comodismo da menoridade voluntária", o professor deverá exigir que os alunos lutem contra "a falsa consciência e as ilusões objetivas" do esporte. Isso, pelo menos no início, se apresenta como uma exigência muito severa. Sim, porque é mais fácil receber respostas prontas dos especialistas, para o problema do movimento, do esporte e dos jogos, do que construir um mundo de movimentos, esporte e jogos com sentido e significado individuais e coletivos de acordo com o contexto situacional. Afinal, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade da interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (Afinal, para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais "pesada" do que a simples prática.

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do *trabalho* produtivo de treinar habilidades e técnicas — que nunca

deixam de ser importantes — devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem*. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o "ser corporal" do sujeito se torna linguagem, a linguagem do "se-movimentar" enquanto diálogo com o mundo.

Pela categoria do trabalho, o ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor *performance* física e técnica para as práticas esportivas. Apesar de ser um dos aspectos "fechados" do ensino, requer um plano de entendimento dos alunos entre si e com o professor. Isso, por sua vez, pressupõe a interação social e exige competência por parte dos alunos e do professor para conduzir o ensino democraticamente de acordo com a situação, o conteúdo, o contexto e o grupo. O ensino deve fomentar, para tanto, a capacitação dos alunos para um agir solidário, nos princípios da codeterminação e autodeterminação. Essas interações de alunos-alunos, alunos-professor e professor-alunos não podem acontecer sem a participação da linguagem. Linguagem é esta "mediação simbólica" referida por Habermas (1981) nas "ações comunicativas" de pelo menos dois agentes em busca de entendimentos racionais. Assim, pelo esporte existem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela via de linguagem (falada, por gestos, por imitação etc.). "É a competência lingüística que nos permite", diz Mayer (1987), "pensar sobre Deus e o Mundo, como sobre nós mesmos". Neste sentido, é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser "imposto" de fora, e na sua "transformação didática" devem ser respeitados os conteúdos do

"mundo vivido" dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado. Essa interação e essa linguagem na estrutura comunicativa da educação não deve se concentrar apenas sobre o conteúdo informativo do treinamento de habilidades ao esporte, mas, principalmente, sobre as formas de relacionamento social entre os participantes.

Hilbert Mayer (1987) apresenta as categorias trabalho, interação e linguagem em um esquema, para relacioná-las na constituição de um processo de ensino, com os conteúdos, o método e os objetivos do ensino. Apresento, a seguir, uma adaptação desse esquema:

	TRABALHO	*INTERAÇÃO*	*LINGUAGEM*
Aspecto dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e lingüísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de *se-movimentar*.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e antônoma com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solitário, cooperativo e participativo	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
competência	*objetiva*	*social*	*comunicativa*

Mayer (1987) inspirou-se em Habermas (1981) e sua "teoria da ação comunicativa" para essa diferenciação. Para Habermas, trabalho, interação e linguagem formam estruturas universais e por isso vejo como possível serem ajustadas à análise e à crítica tanto do processo educacional como um todo, como do ensino dos esportes no sistema escolar.

Para Mayer (1987), essas três categorias formam a mediação de conteúdos entre os alunos enquanto sujeitos em desenvolvimento e a realidade do mundo. O sujeito aprende e se desenvolve, mas também o mundo se transforma — o mundo dos esportes, inclusive, de uma forma muito veloz — à medida que passa a ser cada vez mais conhecido, preservado, dominado e destruído pelo homem. Assim, um ensino que se concentrar em apenas uma dessas três categorias (exemplo: a categoria do trabalho ou da técnica, como é conhecida entre nós) torna-se uma "redução de complexidade" (Luhmann, 1985) e tem conseqüências sobre o futuro desenvolvimento do jovem educando.

Vê-se, assim, que o conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Por isso, além de análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas, através de programas ou cursos específicos. Isso, naturalmente, traz exigências novas. O ensino aqui pretendido não é um ensino "fechado" que se concentra na aprendizagem de destrezas técnicas para o rendimento esportivo e nem um ensino "aberto" para atender, na maior parte, os interesses do aluno — que não são reais, segundo a diferenciação que apresentei anteriormente. Esse deve ser um ensino que se movimenta constantemente em um "abrir" e "fechar" de suas relações metodológicas.

A Competência Objetiva, Social e Comunicativa

A constituição do processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa.

Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

Enquanto competência social penso, especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e turmas femininas. Assim, as aulas de Educação Física deveriam ser preferencialmente co-educativas, onde fosse possível desvelar e superar os principais problemas de uma socialização específica para os sexos e que numa sociedade como a nossa se caracteriza, segundo Saraiva-Kunz, especialmente, "pelos papéis sexuais estereotipados, pelos anseios irracionais de dominação dos homens, pela opressão tradicional da mulher e, principalmente, a

ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na Educação Física" (1993, p. 152). Uma aula co-educativa se diferencia assim enormemente de uma aula "co-instrutiva", como se pode ver quando se reúnem, simplesmente, meninos e meninas na mesma classe/aula. Enfim, a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte e fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes. Isto naturalmente, não pode acontecer sem reflexão e sem muita comunicação em aula, ou seja, é pelo pensar e falar, enquanto competência comunicativa, que as estruturas para as interações humanas bem-sucedidas se estabelecem.

Para a competência comunicativa vale lembrar, inicialmente, que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano. As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se-movimentar*, pela linguagem do movimento. Para o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória como aqui pretendo, o desenvolvimento da competência comunicativa exerce um papel decisivo. Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas, a competência comunicativa na Educação Física e Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida. Fala-se muito pouco numa aula de Educação Física. Diz-se, inclusive, que muita "conversa" limita as possibilidades ativas, de movimentos, dos alunos e que uma aula de Educação Física deve se constituir essencialmente de movimentos. Se no processo natural/tradicional de ensinar, de praticar esportes em aula, identificamos uma série de problemas sociais e culturais dessa prática, como podemos entendê-los e procurar

possíveis soluções se não falarmos sobre eles? Nossa subjetividade, dizem Giroux e McLaren (1993, p. 27) "é estruturada e construída pela linguagem, através do jogo dos discursos e de posições-de-sujeito que consentimos em assumir". É a linguagem que permite interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino do esporte. "É no próprio exercício da palavra que se aprende a compreender", diz Merleau-Ponty (1991). A linguagem no Esporte não é apenas a linguagem que se expressa pelo se-movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes.

O uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível de "fala comum" sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso. No discurso, segundo Habermas (1981), devem ser partilhadas as chances de participação nas ações de fala, onde todos têm as mesmas chances de expressar suas idéias, suas intenções e seus sentimentos. Assim, Habermas (1981) diferencia o "discurso teórico" como a instância onde experiências negativas podem ser discutidas/entendidas, onde por uma forma de argumentação as "pretensões de validade" de caráter contravertido podem ser tematizadas, do "discurso prático", como a instância em que hipoteticamente podem ser avaliadas se uma norma do agir, seja ela reconhecida fatualmente ou não, pode ser justificada de forma aleatória, ou seja, uma forma de argumentação onde pretensões para a correção ou a retidão moral podem ser tematizadas.

Marques (1993, p. 78), a partir de McCarthy (1987, p. 78) desenvolve a compreensão dos discursos de acordo com a característica da linguagem, assim:

> "a linguagem caracteriza-se como confluência da criatividade, da objetividade e da intersubjetividade e por ela se reconstroem as relações externas e de vez para sempre, mas como pretensões de validade. Além da pretensão de compreensibilidade, ou inteligibilidade, garantida pela gramática da língua, o caráter performativo da linguagem deve cumprir as condições de aceitabilidade, ao exigir que nela se cumpram três outras pretensões de validade: a) a pretensão de verdade, à medida que se refere ao mundo das objetivações e dos fatos enunciados ou ao mundo das pressuposições existenciais; b) a pretensão de veracidade, ou de sinceridade, à medida que expressa a subjetividade do falante, suas intenções e sua maneira de expressar-se, sua capacidade de abertamente expor-se; c) a pretensão de retidão moral, correção ou adequação, no que se refere às relações interpessoais, aos valores e normas compartidas, à reciprocidade das expectativas, à transparência das intenções".

Enfim, a competência comunicativa deverá oportunizar ao aluno, através da linguagem, entender criticamente o fenômeno esportivo, como o próprio mundo, "com a consciência da codificação cultural e da produção ideológica envolvida nas várias dimensões da vida social," acrescentariam Giroux e McLaren (1993). Isso significa dizer, que conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. Crítica significa, nesse sentido, conforme Mollenhauer (1972), a capacidade de análise das condições de racionalidade na forma que possibilite uma avaliação intersubjetiva. Emancipação, para o mesmo autor, é a libertação do sujeito - no caso, o jovem, aluno — das condições que limitam a sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional.

No entanto, para Habermas, segundo Aragão,

> "a emancipação objetiva das formas de dominação, num dado contexto histórico, só é possível, se se postula uma capacidade de aprendizagem por parte dos indivíduos que, através da prática comunicativa, pode ser ampliada às sociedades como um todo e que, partilhada coletivamente, forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos." (1992, p. 72)

A forma de saber que leva à emancipação é portanto um saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção.

É problemático, para o contexto educacional, desenvolver um processo de ensino sem coação[6]. Na presença de ações comunicativas do contexto sociocultural como no contexto educacional, há sempre uma participação que Habermas chama de "comunicação distorcida", ou que Watzlawick, segundo Mollenhauer (1972), chama de "comunicação perturbada". Isso significa, conforme expliquei anteriormente, que há sempre um espaço em que a comunicação humana é utilizada para a formação de falsas consciências, configurando visões de mundo ideologicamente falsas. Considerando agora, que o esporte institucionalizado é um fator de reação sociocultural sobre o processo de desenvolvimento dos jovens, essa reação se manifesta de certa forma comunicativamente. Acontece, nesse sentido, facilmente a comunicação distorcida, ou seja, a formação de falsas convicções e falsos interesses nos jovens. Na prática, o esporte pode ser, para a maioria dos jovens, altamente coercitivo; pode ser um verdadeiro "massacre corporal" e, assim mesmo, ser considerado inquestionável por eles. Geuss (1988, p. 98) afirma que quando instituições sociais são muito coercitivas, pode acontecer que a própria estrutura de comunicação na sociedade (no caso, no esporte) se torne "distorcida", mas se a estrutura básica de comunicação na sociedade é distorcida, a figuração de mundo pode nunca se apresentar à livre discussão e, portanto, pode ser imune à crítica.

Embora o esporte seja um sistema opressor, a situação em nível escolar nunca deve chegar a impossibilitar a própria crítica,

[6] Esclareço no capítulo final deste trabalho a necessidade prática de haver sempre presente uma forma de coerção no processo educacional.

embora a libertação do processo opressor presente no esporte não seja nada fácil, como muito bem lembra Eagleton (1991) apresentado por Pellanda (1993, p. 238):

> "O mais eficiente opressor é aquele que convence seus subordinados a amar, a desejar e a se identificar com o seu poder, e , qualquer prática de emancipação, portanto, envolve aquilo que é mais difícil entre todas as formas de libertação, liberar nós mesmos de nós mesmos."

A seguir apresento uma análise crítica do esporte de rendimento (um excurso) e, logo depois, perspectivas de uma tematização do esporte para o contexto educacional, ou seja, enquanto saber escolar. O esporte para atender o compromisso de uma concepção crítico-emancipatória de ensino, conforme a proposta anteriormente citada, deve passar por um processo de "transformação didático-pedagógica" e ser desenvolvido com os alunos a partir de uma didática comunicativa. Essa transformação didático-pedagógica, embora melhor desenvolvida, no último capítulo deste trabalho, passa a ser discutida já no próximo capítulo, que trata da "realidade educacional do fenômeno esportivo" e onde é mostrada uma das formas dessa transformação pela "encenação" do mesmo no contexto escolar.

EXCURSO
As Dimensões Inumanas do Esporte de Rendimento

Esclarecer para melhor compreender o esporte que se pratica, no caso das relações pedagógicas no ensino escolar dos esportes, implica que professores de Educação Física tenham melhor conhecimento de determinados problemas que atingem atletas e o seu processo de escalada ao sucesso (que na maioria das vezes nem ocorre).

Apresento aqui uma análise reflexiva em torno de dois problemas graves que atualmente atingem cada vez com mais intensidade a prática do esporte de rendimento, em todo o mundo. Trata-se de dois problemas relacionados ao treinamento esportivo, que considero dos mais sérios na atualidade: o treinamento especializado precoce e o *doping*. Esta análise é apresentada na perspectiva de um professor de Educação Física com preocupações pedagógicas sobre a infância e o esporte, e não do especialista em treinamento esportivo.

O esporte de rendimento aqui considerado se refere a um tipo de esporte que é sistematicamente treinado com o objetivo de participar periodicamente em competições esportivas. Sabe-se que sobre esse tipo de esporte já foram ensaiadas inúmeras críticas. Críticas que, por um lado, querem vê-lo menos exigente em relação, especialmente, às crianças e aos jovens que sacrificam demasiadamente sua infância para treiná-lo sistematicamente e, por outro lado, se dirigem aos adultos que participam desse esporte e que para chegar ou se manter no topo da elite mundial, se vêem obrigados a lançar mão de "meios auxiliares", normalmente de natureza química, para consegui-lo.

Naturalmente, quem dessa forma critica o esporte quer a sua humanização, acreditando ainda em valores altamente positivos com a sua prática. Mas, há também os que querem ver o fim desse tipo de esporte. Na Europa dos anos 70, especialmente, a chamada "nova esquerda" com sua crítica à sociedade produtiva e de rendimento, incluíam o esporte nessa mesma crítica, ou seja, viam o esporte como objeto de manipulação da classe dominante. Dos teóricos-críticos com essa idéia do esporte se encontra o francês J. M. Brohm, citado por Bracht (1989) e conhecido no Brasil, especialmente, pelo trabalho de Cavalcanti (1984, *Esporte para Todos: um Discurso Ideológico*), para quem "o esporte é um mal a ser extirpado e na sociedade comunista universal ele desaparecerá" (p. 43).

Por mais contundentes e intensas que essas críticas possam ser, em relação ao esporte, por mais que tantos já tenham desaconselhado a sua prática, em todos os sentidos, mas, especialmente, enquanto compromisso pedagógico-educacional, ninguém conseguiu abalar ou ameaçar esse tipo de esporte, mais do que ele próprio, nos últimos tempos.

O esporte de alto rendimento tem hoje dois problemas muito sérios a enfrentar, e esses podem levá-lo à sua autodestruição, ao fim, bem como ao de seus praticantes. Os problemas a que me refiro, são problemas que no mundo inteiro, mas especialmente no Brasil,

recebem pouca consideração nas pesquisas das Ciências do Esporte e da Educação Física. Esses problemas, são: o treinamento especializado precoce e o uso do *doping*. São problemas que impõem, atualmente, uma característica cada vez mais inumana à prática do esporte de rendimento.

O Treinamento Especializado Precoce

Mais uma vez quero deixar claro que pretendo abordar este tema não como um técnico esportivo interessado em humanizar o esporte de rendimento, mas como pedagogo, ou seja, profissional da Educação Física Escolar preocupado com as crianças e os jovens que estão sendo conduzidos cada vez mais precocemente e com mais intensidade a esta prática.

Assim sendo, a primeira pergunta que se deve fazer é: qual é a responsabilidade pedagógica com a iniciação de jovens, crianças e adolescentes, na prática do esporte de rendimento com o objetivo de participar sistematicamente de treinamentos e competições esportivas?

O treinamento especializado precoce no esporte acontece quando crianças são introduzidas, antes da fase pubertária, a um processo de treinamento planejado e organizado de longo prazo e que se efetiva em um mínimo de três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento do rendimento, além de participação periódica em competições esportivas.

Este tipo de treinamento esportivo infantil acontece com maior freqüência e intensidade nos países com hegemonia mundial, especialmente em esportes como a ginástica artística e rítmica ou

natação e atletismo. Mas, no atletismo brasileiro, especialmente, o problema também começa a ficar sério, não somente para o atleta, como para a própria modalidade, pois coíbe grandes talentos de alcançar o máximo de seu rendimento quando adulto, conforme pesquisa empírica que realizei para dissertação de mestrado na UFSM, em 1983 (Kunz, 1983).

Os maiores problemas que um treinamento especializado precoce provoca sobre a vida da criança e especialmente sobre seu futuro após encerrar a carreira esportiva, podem ser enumerados, como:

—formação escolar deficiente, devido à grande exigência em acompanhar com êxito a carreira esportiva;

—a unilaterização de um desenvolvimento que deveria ser plural;

—reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil, indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância. Em dias que a criança treina, pode-se, *grosso modo*, dividir o plano de atividades da seguinte forma: de manhã das 8h às 12h, escola, à tarde das 13h30min as 15h30min estudo e tarefas escolares e das 16h às 18h treinamento.

Para quem treina diariamente, e isto é o que normalmente acontece, significa uma carga de trabalho diária de oito horas, quarenta horas semanais, sem incluir competições nos fins de semana, quando houver. Naturalmente, também, a própria saúde física e psíquica são atingidas num treinamento especializado precoce.

Sobre este último problema, o pesquisador alemão Nitsch, citado por Düsenberg (1979, p. 04), chega a afirmar que é

> "indiscutível que o treinamento esportivo em idade precoce traz sérios prejuízos corporais à criança. Os próprios especialistas esportivos e da Medicina Esportiva acreditam nisto. Ao mesmo tempo em que afirmam, também, que estes prejuízos à saúde podem através de um controle médico permanente e rigoroso, serem evitados. Só poderíamos acreditar nisto, se, com a descoberta de tais prejuízos à saúde, as imediatas conseqüências, no caso, seriam o fim do treinamento e das competições, o que em via de regra não acontece".

Mais problemático que os prejuízos à saúde, segundo a maioria dos pesquisadores, entre eles o citado Nitsch, são os problemas de ordem psíquica. Estes se manifestam e se tornam mais graves, especialmente, em casos onde houve desilusões, fracassos e até mesmo pela falta de talento para a modalidade ou para o próprio esporte em geral. Nestes casos, o atleta precoce é, ou se sente excluído do mundo esportivo. Problemas psíquicos desta natureza, afirma o mesmo autor, podem levar a anos de martírio.

Com toda a certeza, nenhuma criança, por si só, optaria livremente em treinar o esporte de forma especializada, sistemática e intensa como normalmente é realizada, ou seja, com o objetivo de "arrancar" resultados cada vez melhores em menos tempo (poderíamos chamar a isto de "princípio da racionalidade irracional" do esporte). "Mas, são certamente as crianças que mais facilmente são influenciadas, dependentes e elásticas o suficiente para participar, e ainda com alegria, neste tipo de esporte" (Nitsch apud Düsenberg, 1979, p. 5).

Sabe-se, também, que além da vaidade e do espírito pretensioso dos que trabalham com este tipo de esporte, ainda há a própria cobiça nacional por medalhas olímpicas (exemplo dessa, configura-se no programa "Pentatlo Nacional" patrocinado pela Coca-Cola e realizado pela CBAt nos anos de 1979-1980).

Na Alemanha, a confederação alemã de esportes, preocupada com o seu desenvolvimento no país, especialmente no tocante à criança e ao jovem, elaborou em 1983 um documento de *esclarecimento* ao problema da criança no treinamento esportivo. Notem que esta Confederação estava realmente preocupada com os rumos do desenvolvimento do esporte, especialmente de algumas modali-

dades do esporte individual. O centro da preocupação não era exatamente com a criança neste esporte; ela queria, na verdade, atingir técnicos, professores de Educação Física, pais e todo e qualquer responsável pelo treinamento infantil. O objetivo era resgatar o sentido saudável, tanto psíquico e físico como social da prática esportiva e, assim, novamente, poder defender e garantir as conquistas do rendimento esportivo como uma ocupação saudável do jovem.

Desta forma, o referido documento se apressa em apresentar, inicialmente, os aspectos positivos do treinamento infantil, à medida que se evita o fanatismo dos resultados imediatos. Assim, são relacionados os seguintes aspectos positivos para quem treina de uma maneira "correta", ou seja, seguindo as próprias orientações do documento:

1. O fomento ao desenvolvimento corporal, psíquico e social.
2. A transmissão de experiências e meios que fomentam a autovaloração e o reconhecimento de capacidades individuais próprias, assim como, a influência positiva sobre sua auto-imagen e concepção de vida.
3. Permitir vivências coletivas e estimular a atuação social.
4. Ampliar o horizonte de vivências e experiências enquanto atividades de tempo livre.

Estes mesmos aspectos positivos do esporte de rendimento para a infância são levantados por Bento (1989). Assim como são coincidentes em Bento (1989) e no documento da Confederação Alemã, o levantamento de um leque de problemas e perigos à saúde e ao bem-estar da criança, quando submetida erroneamente ao esporte de rendimento. Isto tende a acontecer, especialmente, se determinadas observações e certos cuidados não forem levados a sério.

Entre outras, uma das orientações (que ambos fornecem), diz respeito a: oferecer à criança ampla liberdade e participação nas

decisões no sentido de fomentar a sua autonomia e independência, ao ponto de ela mesma contribuir na elaboração e estruturação de seu treinamento. Isto, sabe-se, não acontece na prática que objetiva lograr êxito em competições esportivas e nem pode acontecer, pois a criança não sabe e nem pode saber o quanto ela precisa se dedicar para superar outras crianças em competições. Isto é um problema social muito complexo e que obedece as regras e princípios da competição e da concorrência próprias das sociedades industriais e não é a criança que vai resolver isto ou saber como se comportar dentro deste fenômeno social complexo, já que ela foi "introduzida" por adultos neste sistema. O que acontece é que normalmente os "incentivadores" dos aspectos positivos deste esporte para crianças não analisam (por interesse, ou por incompetência, mesmo) os determinantes sociopolíticos e econômicos que levam a treinadores e especialistas do esporte (por exemplo a medicina esportiva, como apresento a seguir com o problema do *doping*) desenvolver o esporte infantil em níveis cada vez mais altos, mesmo em detrimento da própria saúde da criança.

Neste sentido, encontram-se evidentes contradições tanto no documento da Confederação Alemã como em Bento, onde, de um lado são apresentados problemas e perigos a serem evitados, e de outro lado, vantagens e ganhos do treinamento esportivo na infância, à revelia de qualquer discussão sobre condicionantes socioeconômicos e políticos do sistema esportivo. Simplificando: por estas análises o fato de um atleta do sexo masculino com apenas quatorze anos atingir a marca de 2,10 m no salto em altura e nunca mais conseguir repetir este feito, mesmo com insistentes treinamentos, até o abandono precoce do esporte, é apenas um problema de técnicos e especialistas do esporte e não tem nada a ver com altas exigências do próprio sistema esportivo enquanto produto de relações sociais, que ideologicamente se orienta no modelo econômico dos países industriais avançados.

Com relação aos condicionantes socioeconômicos e políticos seria interessante analisar, ainda, o grau de "comercialização" que

os rendimentos esportivos começam a adquirir cada vez mais precocemente, ou seja, a partir de atletas muito jovens. Esta "comercialização" fomentada pela indústria cultural esportiva e os meios de comunicação de massa elevam as "pretensões de validade" (Habermas) dos resultados esportivos alcançados a um limite cada vez mais alto e neste sentido "comercial" do esporte a idéia de um retrocesso nos resultados é impensável. Quem não conseguir entrar no *ranking* dos melhores também não consegue um bom patrocínio para seus rendimentos esportivos.

Finalmente, no meu modo de ver, o que é esperado da criança que é introduzida no sistema esportivo de rendimento é o sucesso esportivo e o rendimento cada vez mais alto. Os níveis para se alcançar tal sucesso já estão dados, são os próprios *rankings* infantis, juvenis, etc. e que jamais retrocedem. Portanto, os que buscam mostrar com veemência os aspectos positivos da prática deste esporte para crianças na verdade concentram seus esforços mais no sentido de salvar o esporte do que a criança que o pratica.

O *Doping* no Esporte de Rendimento

Em termos de divulgação pública, o problema do *doping* esportivo é bem mais conhecido, especialmente no contexto do esporte espetáculo, do que o problema do treinamento infantil precoce. Quem se encarrega, na maioria das vezes, de divulgar estas informações são os meios de comunicação de massa que gostam de uma divulgação sensacionalista do esporte. As pesquisas sobre este tema também são restritas e quando acontecem faltam-lhes, na maioria das vezes, dados concretos sobre o problema. Raras exceções são as pesquisas efetuadas por ex-atletas e que após o

término da carreira esportiva se especializam em alguma área do treinamento esportivo, geralmente na medicina dos esportes e assim, passam a relatar e comprovar casos concretos. Foi o caso, por exemplo, bem recente de Brigite Berendonk, ex-atleta de lançamento de disco na Alemanha e hoje professora de Educação Física e Física, que em 1991 lançou um livro intitulado *A Decadência do Esporte* onde descreve sobre documentos e pesquisas que conhece e eram mantidos em segredo, sobre o problema do *doping* no esporte.

Relatos oficiais, mesmo não sendo pesquisas mais sérias, indicam que o problema do *doping* no esporte é um problema quase tão antigo como o próprio esporte. O chamado uso de "meios auxiliares", notadamente de natureza química, para influenciar no rendimento esportivo já era algo conhecido nas antigas olimpíadas gregas. Na era moderna uma das informações mais antigas e concretas do uso de *doping* no esporte foi de 1879 numa corrida ciclista de seis dias em *Nova York*, onde, segundo um jornal alemão de Hamburgo (1987) se constatou que alguns ciclistas haviam ingerido cocaína e heroína para melhorar seus desempenhos. O mesmo jornal relata que a primeira morte por uso de *doping* no esporte, de que se tem notícia, data de 1886, de um ciclista inglês na famosa corrida ciclista francesa de Bordeaux a Paris.

No Brasil, o problema se tornou certamente mais conhecido, até mesmo entre atletas, com o flagrante acontecido na Olimpíada de Seul e que atingiu o *"gigante químico"* do Atletismo: Ben Johnson.

Atualmente, após mais uma Olimpíada Mundial e com a recente "abertura dos arquivos" na ex-Alemanha Oriental sobre o problema do *doping* nos esportes daquele antigo país, o tema volta a ser veiculado nos órgãos informativos da comunicação de massa.

Sobre este último caso, o problema fica registrado por esses órgãos, como se fosse apenas mais um "grave problema" a respeito

da liberdade do homem, provocado pelos países do bloco socialista. Não se fazem análises sérias no sentido de questionar o *doping* na relação de resultados esportivos, em que atletas de países socialistas ou ex-socialistas, no mínimo, se igualam aos de países capitalistas e com tradição no esporte de alto rendimento.

É comprovado, também, que o *doping* mais usado pela maioria dos atletas atualmente, o anabólico esteróide, provoca uma vantagem tão grande sobre os que não o usam que dificilmente um talento natural, por melhor que seja, conseguiria superar um atleta *"tratado"* com esta substância. Treutlein (1983, 1991) apresenta em suas pesquisas que a história esportiva de alto rendimento registra o uso deste *doping* (anabólico esteróide) pela primeira vez na década de 60 por atletas americanos do atletismo (arremessadores). Esses atletas apresentaram, subitamente, uma melhora tão grande nos seus índices de arremessos que num período de três anos tornaram-se insuperáveis, pelos atletas de países europeus e tradicionais rivais nesta modalidade esportiva. Este tempo exato, três anos, segundo Treutlein (1983), foi o tempo que os países europeus, especialmente a Alemanha (Ocidental e Oriental), precisaram para pesquisar e utilizar também o anabólico. E na década de 70, parece que o conhecimento e o uso deste *doping* se difundiu universalmente.

Atualmente, o uso se estende inclusive fora do contexto do esporte de rendimento, ou seja, tem sido usado como auxiliar no desenvolvimento da estética corporal, especialmente em academias de musculação. Nos EUA, o problema tem atingido seriamente escolares, como mostram as pesquisas de Buckley (1988) e Terney e McLain (1990), conforme relata Treutlein (1991). Segundo estas pesquisas, os motivos que levam escolares ao uso do *doping* anabólico são vários, mas o principal deles é o rendimento esportivo. E surpreendentemente, o uso não se restringe aos atletas de modalidades esportivas que exigem alto grau de força e resistência, como o atletismo, a natação ou a ginástica, mas inclusive, em modalidades como Badminton, considerado um dos esportes mais leves.

Muitos iniciam o uso de substâncias químicas, como o anabólico, ainda muito jovens e sem ter o menor conhecimento sobre os problemas provocados pelos efeitos colaterais. E depois, obcecados pelo sucesso alcançado, são incapazes de abandoná-lo.

Nos esportes de alto rendimento e entre as elites mundiais, a comprovação de uso sistemático e abusivo do anabólico é conhecido desde 1976, segundo Treutlein (1991). E o caso Ben Johnson em 1988, na verdade, não foi um flagrante *"achado"* de substância proibitiva na urina do atleta, e sim, um caso de "seleção" entre os mais exagerados para servir de "bode expiatório" do problema que vinha ameaçando o *status* educativo e fomentador de saúde que se atribui ao esporte.

Atualmente, no entanto, o problema tende a agravar-se cada vez mais, uma vez que o seu uso, para lograr êxitos ainda maiores e sem ser atingido tão fortemente pelos efeitos colaterais do mesmo e ainda para evitar a "malha fina" das análises "anti-doping" nas competições esportivas de nível mundial, é efetivamente ampliado para atletas cada vez mais jovens. Isto, juntamente com o próprio problema do treinamento especializado precoce, merece uma atenção cada vez maior não apenas das Ciências do Esporte, mas especialmente dos próprios sistemas nacionais de educação e saúde de cada país. É necessário uma discussão política e social de caráter internacional para estes e outros problemas tão sérios do esporte.

Da antiga Alemanha Oriental, logo após a reunificação, surge um grande númerode relatos de técnicos e atletas confessando o uso de *doping*. As revistas sensacionalistas como "Spiegel" e "Stern" têm trazido constantes "confissões" de ex-alemães orientais do esporte.

Cientistas do esporte da Alemanha Ocidental, como Treutlein (1991) foram investigar as pesquisas efetuadas na ex-Alemanha Oriental e se surpreenderam com a intensidade e o rigor destas pesquisas, inclusive as aplicadas. Assim, as pesquisas de Steinbach

(1968), de Terhaag e Feller (1976) Lathan e Kaempfe (1981), Trademacher (1990), Berendonk (1991), etc. mostram claramente o processo de planejamento, utilização e controle do *doping* em atletas alemães. Os detalhes destas pesquisas, como a forma como eram coletados os dados para as investigações, são extremamente interessantes, mas não cabe aqui entrar em tantos detalhes. Alguns aspectos, no entanto, gostaria de registrar:

1. o uso do anabólico iniciava quando atletas principiantes alcançavam resultados expressivos em sua categoria, ou seja, 70% do *record* mundial desta categoria;
2. o tratamento seguia um processo a longo prazo com intervalos, ou fases de maior ou menor uso;
3. havia um permanente controle médico acompanhando atletas que tomavam o anabólico, especialmente depois que começavam a surgir os primeiros efeitos colaterais;
4. os efeitos colaterais, segundo as pesquisas, se tornavam reversíveis com o aumento da intensidade do treinamento. No entanto, não há registros de acompanhamentos a longo prazo, inclusive após a carreira esportiva;
5. o uso começa a ser administrado em jovens/crianças com cada vez menos idade. Há registro de casos em que crianças com menos de treze anos foram "tratadas" com o anabólico. Esta tendência é especialmente motivada por resultados esportivos nas categorias menores de países rivais, e que se tornaram inalcansáveis por vias normais;
6. há um rígido controle sobre a dosagem do doping e da progressão desta conforme resultados alcançados. Riedel (1986), um dos pesquisadores do *doping* com finalidades aplicativas na ex-Alemanha Oriental, segundo Treutlein (1991), aconselhava uma dosagem anual máxima de 1000 mg em atletas adultos. Outras pesquisas mostram, no entanto, que havia atletas que ultrapassavam as 3000 mg/ano e o caso de uma atleta arremessadora, Haidi Krieger, que já com dezoito anos ingeria 2590 mg/ano;
7. as mulheres atletas eram administradas doses mais elavadas que aos homens.
8. os pesquisadores da ex-Alemanha Oriental orgulhavam-se de usar o *doping* (anabólico) de forma muito mais responsável e cientificamente controlada do que em outros países;
9. por fim, cabe registrar alguns dos efeitos colaterais do anabólico:
   - — problemas na produção e assimilação de hormônios e lipídios;
   - — sérios problemas de lesões no fígado (inclusive câncer);
   - — miopatia e problemas circulatórios em geral (inclusive ataque cardíaco em jovens);
   - — hipertensão arterial;
   - — mudanças graves no sistema psico-vegetativo: depressão, agressividade, insônia e mudança na libido;
   - — virilização em mulheres e mudanças de seu ciclo menstrual;
   - — atrofia testicular, ginecomastia e anospermia em homens;
   - — doenças da pele, inclusive, sérios problemas de acne;
   - — calcificação precoce das epífises ósseas em crianças (Treutlein, 1991)[7].

[7] Notícia do Jornal Zero Hora de 1993 revela uma informação obtida da revista alemã *Der Spigel* de que o uso do esteróide anabolizante já matou comprovadamente mais de dezenove atletas e calcula-se que as vítimas em todo o mundo já ultrapassem a cem. O mesmo artigo cita a revelação feita por um pai de atleta, que morreu recentemente de câncer no fígado e no pâncreas, de que o mesmo tomava grandes quantidades do esteróide oral Turinabol e ainda, que estudos de médicos norte-americanos alertam que, além de câncer, os anabolizantes aumentam o risco de ataques cardíacos entre atletas.

Conclusão: o Talento Esportivo na Escola

As discussões dos especialistas no assunto em torno dos dois temas aqui apresentados (treinamento infantil e *doping* no esporte) vêm se polarizando em dois extremos: os que são a favor e os que se colocam radicalmente contra. Mesmo a questão mais polêmica como a do *doping* encontra cada vez mais defensores, ou seja, os que defendem o uso controlado de meios auxiliares para se alcançarem rendimentos cada vez mais elevados. Isto deve acontecer pelo simples fato desses "defensores" do *doping* reconhecerem o estreito vínculo que o esporte mantém, nas sociedades atuais, com o sistema econômico — esporte enquanto mercadoria supervalorizada nos sistemas, especialmente capitalistas. Desta forma, "limpar" o esporte sem afetar seriamente os resultados, os rendimentos já alcançados é impossível, pois desvalorizaria a "mercadoria", significando sensíveis perdas ao sistema econômico que o fomenta. Certos especialistas e entidades (como a própria Confederação Alemã de Atletismo) afirmam possuir dados concretos com bases científicas comprobatórias que, sem o uso de *doping*, os melhores resultados no arremesso de peso, por exemplo, ficariam em torno de 16 a 17,5 metros (Notícia publicada na revista *Spiegel* de 27.08.1990, conforme *Projektgruppe Leistungskurs Sport*, Hannover, 1991).

Aqui, no entanto, não se trata de posicionar-se contra ou a favor em relação aos dois problemas, mas sim analisar esta realidade que vem se manifestando cada vez mais também entre nós no Brasil, e dessa forma, questionar, principalmente, o objetivo escolar/pedagógico da Educação Física, enquanto intenção básica de descobrir e fomentar o talento esportivo.

Assim, para concluir este excurso, vale mais uma vez questionar: será que o problema deve realmente preocupar cientistas e pedagogos do esporte, no Brasil? Qual é a proporção desses problemas no Brasil?

Como as ciências do esporte no Brasil, atualmente, poderiam priorizar em lugar das pesquisas para alcançar resultados esportivos mais seguros na infância, a investigação sobre possibilidades e garantias de um *se-movimentar* livre e espontâneo de crianças, especialmente do contexto urbano? Esta questão implicaria, certamente, uma preocupação por parte do especialista esportivo na questão do planejamento urbano e das políticas públicas para a área do esporte e do lazer.

Acredito, ainda, que o problema do treinamento especializado precoce e o *doping* são tão relevantes e atuais, que merecem, além de constantes debates em nível acadêmico, talvez ser incluído nos currículos de formação profissional, como disciplina optativa, pelo menos.

Assim, talvez possamos chegar mais próximos a uma resposta à pergunta inicial, ou seja: é pedagogicamente correto, ou melhor, qual é a responsabilidade sócio-educacional no encaminhamento de atletas (talentos encontrados na Educação Física Escolar) para a prática do esporte de rendimento?

Enfim, precisamos de mais luz sobre esses dois problemas do esporte para encontrarmos formas de identificar e denunciar com transparência e rigor as causas que levam a esses exageros e abusos no Esporte de rendimento e assim poder lutar, não só dentro dos limites do esporte apenas, mas em todas as instâncias com que o mesmo se relaciona, seja a instância política, econômica, social ou educacional. Só assim, quem sabe, consegue-se evitar algumas das piores conseqüências desses dois problemas sobre a criança e o jovem talento esportivo.

O fim de tudo certamente só alcançaremos quando conseguirmos ensinar um esporte de tal forma que as nossas crianças possam crescer, desenvolver-se e tornar-se adultas através dele e, quando isto acontecer, quando se tornarem adultas, possam praticar esportes, movimentos e jogos como crianças.

O Fenômeno Esportivo enquanto Realidade Educacional

Para o fenômeno esportivo podemos relacionar dois conceitos, de forma idêntica a que Bracht (1992) se referiu à Educação Física, ou seja, um conceito "amplo" e um "restrito"[8]. O esporte, aqui analisado no seu sentido social, pode ser compreendido de forma exatamente contrária, ou seja, o conceito hegemônico é o restrito e não o amplo.

O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito "estrito" do esporte que aqui considero.

---

[8] Bracht define a Educação Física no sentido restrito como a abrangência de atividades pedagógicas que tem como tema o movimento corporal e acontece na instituição educacional. No sentido amplo como todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, ou seja, o conjunto de atividades do movimento humano que envolve toda a cultura de movimento.

Esse conceito fica reforçado através, especialmente, dos meios de comunicação, que colocam sempre o "esporte-espetáculo" no centro de suas programações esportivas, o que acelera, também, o processo de transformação do esporte-espetáculo em mercadoria.

A aula de Educação Física, através da difusão dos padrões esportivos desse modelo, passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se relaciona.

Souza (1993) garante que a influência do esporte enquanto fetiche da mercadoria, na Educação Física Escolar, se manifesta de três formas:

> "a) a ampliação do consumo da mercadoria esporte espetáculo e de outras mercadorias paralelas; b) a ampliação das possibilidades de descoberta de valores (novos esportistas) e por último mas não menos importante, c) a propagação de valores e normas de comportamento relativos ao mundo das mercadorias".

Pergunta-se, portanto, se é este o conceito de esporte que deverá, realmente, influenciar e nortear a Educação Física Escolar. Na escola, o esporte não poderia ser tematizado num conceito "amplo"? O que seria, então, um conceito "amplo" do esporte? Será que, andar de bicicleta, caminhar, fazer ginástica, dançar, as brincadeiras e os jogos infantis etc... não podem, também, ser entendidos como esportes? Em caso afirmativo, temos aí um conceito "amplo" do esporte. Quantas vezes já não ouvimos de pessoas que dizem que o "seu esporte" é ir de bicicleta ao trabalho, dançar nos fins de semana ou caminhar na praia? No cotidiano, estes "esportes" existem, e qual é a preocupação da Educação Física sobre este tipo de esporte?

Para esclarecer esses dois conceitos que mencionei anteriormente, do ponto de vista social pode-se distinguir essas duas formas conceituais de prática esportiva a partir das idéias de Habermas

(1981) sobre sistema e mundo vivido, pois é onde se caracteriza melhor o seu conceito de racionalidade comunicativa numa teoria social crítica.

Nesse sentido, posso distinguir, também, o esporte enquanto *sistema* e o esporte enquanto *mundo vivido*.

Habermas (1981) define *mundo vivido* como o horizonte de possibilidades das pessoas na busca de entendimentos no mundo social, objetivo ou subjetivo. É um mundo comum a todos e que se apresenta às pessoas intuitivamente sem nunca ser problematizado.

> "As estruturas do mundo vivido são as formas de sociabilidade do entendimento possível: O mundo vivido é o lugar transcendental de encontro entre falantes e ouvintes, o lugar onde ambos levantem pretensões de validade, e tem possibilidades de testá-las, conseguindo, assim, um consenso fundado." (p. 192)

O saber que possuímos para toda e qualquer espécie de entendimento nas relações sociais, culturais e esportivas, e que não se encontra a todo instante de forma consciente, mas fica "às nossas costas como um pano de fundo histórico", constitui o *mundo vivido*. Para o *sistema* vale a racionalização e a complexificação objetiva do mundo que se relaciona especialmente ao trabalho, em que o principal objetivo é alcançar sucesso através da razão teleológica, ou seja, através de "ações-racionais-com-relação-a-fins" . Mundo vivido e sistema coexistem em nossa sociedade e a separação atende apenas o carácter de análise, embora Habermas destaque, também, que o mundo vivido esteja gradativamente sendo "colonizado" pelo sistema, ou seja, vale cada vez mais a busca de entendimentos racionais, com valores e interesses para a sociedade de consumo no sentido econômico e material. Vale ainda lembrar — para ser breve neste resumo de sistema e mundo vivido em Habermas — que esse autor considera dois tipos de racionalidade presentes na esfera do *mundo vivido* e do *sistema*, respectivamente, racionalidade comunicativa e racionalidade instrumental.

A tematização do esporte enquanto mundo vivido permite, assim, questionar de forma contextualizada os momentos em que corporeidade e movimento ganham significado na infância e na adolescência. E, neste sentido, percebendo-se a relação do *mundo vivido* enquanto *mundo de movimento,* pode-se compreender a importância do *se-movimentar* do homem na constituição de uma relação muito especial de *homem-mundo*.

Assim, a moradia, o campo de vivência social da família, dos amigos, do trabalho são, enquanto determinantes na compreensão de ser humano e movimento, muito mais importantes que o esporte de rendimento, que corporifica o *sistema*, na análise que tomamos emprestada de Habermas.

Para caracterizar ainda melhor esta diferenciação, poderia trazer, também, para a análise, as diferenças que Trebels (1992) faz entre um "movimento" e um "se-movimentar". Ele caracteriza o *movimento* enquanto conceito geral e com interesse no resultado ou na produção de movimentos eficazes no cumprimento de determinadas tarefas (sistema) e o *se-movimentar* enquanto uma instância onde a "unidade primordial de Homem e Mundo" (mundo vivido) se manifesta.

> "Em princípio, o indivíduo em seu se-movimentar e o mundo dos movimentos experimentados se envolvem de tal forma, que o Mundo e os objetos se tornam um "para fazer algo": para um correr, saltar, nadar, etc., ao mesmo tempo em que o indivíduo realiza a experiência do "eu posso" (ou de acordo com a idade do não poder mais). Nisso, o mundo, em função da relacionalidade intencional do indivíduo, em seu se-movimentar, passa a ser um mundo do correr, saltar ou do nadar." (Trebels, 1992, p. 339)

O conceito de esporte enquanto mundo vivido, no entanto, implica em um problema terminológico. Ou seja, os estudos existentes sobre o tema esporte referem-se sempre ao esporte enquanto

conceito restrito. E com relação ao conceito amplo do esporte como refiro aqui, talvez as expressões "cultura do movimento", "mundo do movimento" ou até mesmo "atividades lúdicas" fossem mais exatas. Mas, o esporte analisado sob a perspectiva pedagógica, para um ensino crítico-emancipatório como pretendo, deve fornecer uma compreensão muito mais ampla, uma compreensão enquanto fenômeno sociocultural e histórico, o que me faz refletir sobre todas estas manifestações que deram origem a muitas modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos. Por isto, prefiro chamar, por enquanto, todas estas manifestações de "esporte no sentido amplo". Mais adiante, vou me referir aos interesses dos estudos no movimento humano diferenciando o conceito amplo do esporte em áreas como a aprendizagem motora a dança e as atividades lúdicas além do próprio esporte no sentido restrito.

Portanto, com interesse pedagógico da Educação Física pelos esportes, o objeto de estudo deveria se concentrar mais sobre todas as formas de manifestação humana e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para as relações entre os próprios homens. Embora, deve-se salientar que nem tudo o que se apresenta entre essas manifestações e dentro de determinados critérios, pode se constituir de interesse pedagógico. Para Dietrich/Landau (1990), por exemplo, somente nas situações em que o se-movimentar se configura como relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedora para o desenvolvimento do ser humano, podem-se considerar atendidos os critérios para uma realidade pedagógica do movimento, ou do esporte.

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar.

Em outras palavras, somente quando os conceitos de "corpo" e "movimento" forem definidos de acordo com sua contribuição à educação e ao desenvolvimento do jovem, pode ser decidido como e com que objetivo o esporte pode se tornar objeto de ensino na Educação Física.

Neste sentido, a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o homem que se movimenta, relacionado a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do *mundo vivido*, que não abrange o sistema esportivo. Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho etc., pois o homem continua um ser que se-movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte.

Assim, para Dietrich/Landau (1990, p. 88), todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, "tudo isto podemos definir, como a *cultura do movimento*".

Para que o esporte no conceito amplo, no contexto do mundo vivido, possa ser melhor tematizado numa aula de Educação Física, considerando, especialmente, os condicionantes socioeconômicos e culturais, Dietrich/Landau (1990), assim como Bannmüller (1979), apresentam uma forma muito interessante de trabalho a partir da *encenação*.

A encenação, utilizando o termo tomado por empréstimo do teatro, enquadra-se bem no mundo dos esportes. No teatro, a encenação significa pôr-se de forma sempre renovada em cena. No esporte também é assim, dizem Dietrich/Landau (1990); ou seja, há

papéis predeterminados, regras a serem seguidas, o desempenho dos papéis depende de um texto, ou de um livro-texto, em que a abordagem e as ações são rigidamente estabelecidas, especialmente quando se trata de apresentações oficiais. Considerando as finalidades pedagógicas da Educação Física, as encenações do esporte poderiam auxiliar em: 1) compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo - inclusive sua evolução histórica (ver Guiraldeli Jr., 1990); 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) entender o papel do espectador; 6) conhecer o mundo dos esportes que é encenado para atender os critérios e os interesses do mercado.

Pela encenação do esporte pode-se destacar claramente as três formas de manifestação pedagógica do ensino conforme apresentei anteriormente, ou seja, as encenações do esporte ocorrem sempre em três planos: o do trabalho, o da interação e o da linguagem. O plano da interação se caracteriza, simplesmente, porque o esporte se desenvolve, via de regra, pela participação de certo número de pessoas que se concentram sobre um mesmo tema (o esporte que praticam). O plano do trabalho se configura na utilização de um espaço físico e material predeterminado e pelo cumprimento de um programa preestabelecido e de ensaios periódicos. A linguagem, além de constituir o elo de ligação entre os dois planos, trabalho e interação, permite que encenações aconteçam em nível racional de entendimento e atendam a interesses da educação e ao desenvolvimento de todos os alunos.

Envolvendo o plano da interação, do trabalho e da linguagem, existe um contexto social que condiciona de certa forma o relacionamento nesses planos, e que para a prática pedagógica crítico-emancipatória precisa ser interpretado na busca de uma superação de condicionantes alienadores e opressores deste que constituem igualmente o mundo dos esportes.

Ampliando-se a análise desses três planos, possibilita-se compreender melhor a forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social e na Educação Física. Por exemplo, pode-se ver que a encenação do esporte-espetáculo, por suas exigências cada vez mais altas e treinamento a longo prazo, requer que um trabalho de organização e interações bem-sucedidas deve ser iniciado muito precocemente, antes mesmo que o nível racional-comunicativo do "candidato" a esse tipo de esporte possa entender o sentido repressivo presente no processo de produção de resultados. É por isso que a própria Educação Física se constitui num campo privilegiado para a iniciação esportiva. Deve, no entanto, a Educação Física encenar para essa finalidade o esporte na escola, valendo-se, para tanto, de uma linguagem que na verdade é falsa (ou uma comunicação "distorcida", na linguagem de Habermas), para fomentar uma interação social que reforça as desigualdades sociais e que para a maioria se constitui na interiorização de vivências para o "fracasso" ou o "insucesso"? Considero uma irresponsabilidade pedagógica que, pelo ensino escolar, se fomente no aluno vivências de insucesso ou fracasso.

Por outro lado, ainda, múltiplas possibilidades da encenação do esporte do mundo de hoje, acompanham de certa forma o desenvolvimento científico e tecnológico das modernas sociedades industriais e têm *"avançado"* muito, neste sentido, em termos de rendimento, em termos de condições locais e materiais para a sua prática e etc.. Na realidade brasileira também se verifica um relativo progresso em algumas modalidades esportivas; há, também, academias bem aparelhadas e acompanhadas de técnicos altamente especializados. Somente na Educação Física Escolar, especialmente das escolas públicas, parece que nenhum tipo destes avanços chegou. E isto, embora seja um atraso, significa, também, que o espaço para mudanças práticas está em aberto, o que permite que o seu desenvolvimento possa ser orientado para finalidades mais pedagógicas, educacionais e menos esporte de rendimento, ou seja, sem haver a necessidade de acompanhar o desenvolvimento do esporte espetáculo, por cópia irrefletida deste.

No conceito de sistema, e segundo o modelo organizacional do trabalho técnico-instrumental que caracteriza o esporte espetáculo, a competência desenvolvida não é apenas medida pelo domínio de uma modalidade esportiva ou pelo rendimento apresentado. Significa, acima de tudo, que o participante se sujeita a uma série de medidas organizacionais, de controle e de trabalho tão intenso, que o mesmo deve renunciar a uma vida social normal. E a escola não pode preparar alunos para esta função. O máximo que a Educação Física pode fazer, é tematizar criticamente os problemas inerentes ao esporte de alto rendimento, seus princípios e sua comercialização.

O Esporte enquanto Objeto de Ensino com Finalidades Educacionais

O esporte não se torna educacional a partir da mudança de seu conceito, como sugere Tubino (1991), quando propõe os conceitos de "Esporte-performance, Esporte-participação e Esporte-educação", referindo-se a este último como o esporte com compromisso educativo. O autor, no entanto, não dá definição, maiores explicações sobre a concepção pedagógico presente neste novo conceito do esporte e nem explica como o esporte na escola se torna um esporte com compromisso educacional.

Devemos assim, inicialmente, definir melhor o conceito de educação[9]. Bernfeld, conforme Dietrich/Landau (1990), considera que dois fatores são precondições para a educação: o primeiro é o

[9] Discuti amplamente um conceito de educação para a Educação Física na realidade brasileira em Educação Física: Ensino e Mudanças (Kunz, 1991), por isto não vou me alongar neste tema.

fator *biológico*, ou seja, crianças não nascem para o mundo como indivíduos psico-social e corporalmente maduros; elas devem se desenvolver e para viver em um mundo humano não basta deixar que os mecanismos de transmissão hereditária se encarreguem desse *desenvolvimento*. Deve haver um encaminhamento proposital sobre esse fator de desenvolvimento. Isso aponta para o segundo fator, ou seja, o fator *social*, justamente porque esse desenvolvimento infantil transcorre numa sociedade de adultos. Cada sociedade reage, assim, de alguma forma sobre este fator de desenvolvimento infantil, produzindo características próprias para a educação infantil. Bernfeld sugere justamente denominar de educação ao "todo destas RELAÇÕES sociais sobre a infância. A educação é, desta forma, a soma das reações de uma sociedade sobre o fator de desenvolvimento" (Dietrich/Landau, 1990). Em outras palavras, aqui a educação é entendida num conceito mais amplo, como toda e qualquer reação social orientada sobre os fatores de desenvolvimento do homem. Significa dizer de forma bem diferente da de outros conceitos que se referem apenas à relação professor-aluno, ou seja, às relações pedagógicas.

Educação é assim entendida como um processo social que indica uma consolidação cultural e histórica própria e pode existir tanto em instituições formais e públicas como também em instituições informais e ambientes privados.

Para determinar agora qual é o âmbito da realidade educacional que se destina à Educação Física, temos que questionar, inicialmente, quais são as *encenações* do esporte, do jogo e do movimento que, enquanto reações sociais, são responsáveis pelo fator de desenvolvimento do jovem. Somente a partir destes podemos caracterizar, então, *uma encenação pedagógica do esporte*, ou seja, a encenação pedagógica do esporte acontece onde o esporte (no sentido anteriormente mencionado) é encenado com uma intencionalidade pedagógica.

Assim, não só a escola se configura numa organização social onde encenações pedagógicas do esporte acontecem, mas também a família, os parques e as áreas de lazer, os clubes, etc. E neste sentido, o esporte sempre que for encenado em algum lugar por algum motivo tem um caráter educacional. O problema é descobrir que compromisso educacional a encenação pedagógica do esporte deve assumir quando da presença de um educador e no espaço escolar. Pois, a escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas. Neste espaço pedagógico o profissional da Educação Física deve propiciar pela historicidade do seu conteúdo específico, uma *compreensão crítica das encenações* esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva. Isto, para ser coerente com a proposta pedagógica crítico-emancipatória.

Neste sentido, a educação pelas encenações do esporte só pode se concretizar em situações de um *agir comunicativo*.

O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes.

E para descobrir as formas da encenação do esporte que podem ser pedagogicamente relevantes temos que partir dos elementos determinantes do sentido/significado da encenação do esporte para os diferentes contextos, onde basicamente devem ser considerados:

a) o *sujeito*, o ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento;

b) o *mundo do movimento* e dos *esportes* que pela encenação precisa ser criticamente compreendido;

c) as diferentes *modalidades* de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural;

d) o *sentido/significado* como determinação normativa, que indicam as "pretensões de validade" para cada encenação esportiva.

Evidentemente, a concepção de ensino para a tarefa pedagógica da encenação do esporte deverá se orientar numa perspectiva antropológica *problematizadora* do ensino.

Sem querer aprofundar a questão da problematização do ensino na Educação Física, pois já apresentei perspectivas para esta abordagem no livro *Educação Física: Ensino & Mudanças* (1991), considero, no entanto, alguns aspectos muito relevantes para o trabalho na Educação Física Escolar, com uma concepção de ensino *problematizador*, que gostaria de destacar, novamente. Assim, na problematização do ensino pretende-se:

1) evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte;

2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo;

3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte;

4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação;

5) orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações.

Por fim, acredito que uma concepção crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física deve ser melhor estruturada e

aprofundada teoricamente e as perspectivas práticas de problematização, encenação e transformação didático-pedagógica dos esportes (apresentadas a seguir), ainda são insuficientes como alternativa prática e não levam a salvar a Educação Física brasileira da crise e da miséria em que se encontra. Muitos outros fatores ainda precisam contribuir para isto, mas agindo assim, estou convicto de que pelo menos está-se contribuindo para um processo educacional crítico-emancipatório que não se resume, apenas, num *saber-fazer*, mas inclui também o *saber-pensar* e o *saber-sentir*.

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

A seguir, procuro discutir os diferentes interesses norteadores do conhecimento nos estudos sobre o movimento humano, conforme suas objetivações culturais em áreas como o esporte, a aprendizagem motora, a dança e as atividades lúdicas.

O Estudo do Movimento Humano

Como podemos observar na literatura da Educação Física e dos esportes, não existe preocupação muito grande em interpretar e analisar o *movimento humano*. São pouquíssimos os estudos que tem como questão central a análise do movimento humano, seja nas manifestações da ginástica, do esporte, do treinamento esportivo da dança ou das atividades de lazer. Embora em todas essas áreas o movimento de que estou falando se constitua objeto central de referência.

Mesmo sem pretender fazer deste trabalho um extenso estudo do movimento humano para a Educação Física Escolar, nem mesmo pretendendo um aprofundamento teórico do estudo já iniciado em trabalhos anteriores (Kunz, 1991), faz-se necessário elaborar uma análise do movimento humano enquanto referência teórica para a orientação e a condução da prática pedagógica da Educação Física.

As Diferentes Interpretações do Movimento Humano

Nenhum movimento pode ser estudado/analisado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que *se-movimenta*. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionados por algo. Também sempre se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições. Em síntese, há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem. Em torno do *movendum*, ou seja, do objeto/corpo em movimento, existe sempre uma base de referência na qual, para o caso dos esportes, podem ser destacados os atributos do próprio *movendum*, os objetivos do movimento, os atributos do iniciador/produtor do movimento, as condições do meio ou do contexto, bem como as próprias regras preestabelecidas para o movimento intencionado. (Göhner, 1987)

O mesmo autor lembra-nos também que o *movendum* considerado nem sempre é o homem em movimento, mas também os objetos de que este se utiliza para a prática dos esportes; por exemplo: bolas, implementos de arremessos e lançamentos no atletismo, a raqueta no tênis, a flecha no arco e flecha, etc. Mas, o homem em movimento também é *movendum* único, em algumas modalidades ou provas esportivas; por exemplo: nas corridas e nos saltos do atletismo, na natação, onde só ele se constitui no *movendum*. Nos jogos ele configura juntamente com a bola o *movendum* de interesse das análises do movimento.

Neste quadro de referência de Göhner (1987) a análise do *movimento*, não leva em consideração, pelo menos explícita, o

sentido/significado do movimento fora do preestabelecido, ou seja, fora do sentido da melhoria do rendimento e da vitória. O holandês Buytendijk (conforme Trebels, 1992) um filósofo e estudioso do movimento humano, já se referia num livro editado em língua holandesa, em 1948, que no estudo do movimento humano (um *se-movimentar*, portanto), como é o caso dos esportes - embora se tenham bolas e objetos simultaneamente em movimento - deve ser observada sempre a seguinte base referencial: o sujeito que se movimenta, a situação ou o contexto em que o movimento é realizado e o significado ou o sentido relacionado ao movimento.

Baseado em Buytendijk (1956) e Tamboer (1979 e 1985), Trebels (1988) amplia e discute essa base de referência na perspectiva do sentido/significado do se-movimentar humano no esporte. Assim, o autor destaca quatro elementos essenciais na sua análise do movimento e usa um exemplo específico: o saltar, na ginástica.

1) A pessoa ou o autor do movimento (do saltar), de quem destaca a participação subjetiva em movimento e como, em geral, esta participação é apreendida/interpretada pelos estudiosos do assunto, ou seja, como ela entra no interesse dos pesquisadores do movimento humano.

2) O mundo do movimento, que se apresenta sempre em situações de compreensão e superação para o *se-movimentar* de sujeitos. De acordo com Tamboer (1985), no movimento humano trata-se sempre de uma "compreensão-de-mundo-pela-ação". Nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e, por isto, o movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e conseqüência de determinadas forças ou energias. Movimento é sempre uma conduta para algo. Neste sentido o movimento passa a ser visto como "um diálogo entre Homem e Mundo". Há, como na linguagem de Merleau-Ponty (1966), uma manifestação da "unidade primordial de Homem e Mundo", onde os sujeitos do movimento e o mundo de movimen-

tos se envolvem de tal forma "que o mundo e os objetos se tornam um 'para algo'", ou seja, "para a realização de algo", como no exemplo do correr, do saltar, do nadar, do jogar, etc. É por este motivo, isto é, pela inerente *relacionalidade* intencional dos sujeitos em seu *se-movimentar*, que estes autores se referem ao *mundo do movimento*, também, como o *mundo do correr*, *do saltar* ou *do nadar*, etc.

3) Uma bem-determinada forma ou modalidade do *se-movimentar* (saltar) em relação a uma determinada configuração espaço-temporal. Aqui também interessa a relação subjetiva entre o sujeito no seu *se-movimentar* e o mundo do(s) movimento(s) que de certa forma condiciona a forma (o estilo) na realização de movimentos. Mas, nesta categoria, a análise deve se concentrar principalmente sobre as realizações objetivas dos movimentos, como: movimentos para frente, para trás, para o alto, para baixo etc.

4) Por último, interessa ainda na análise do *se-movimentar* a relação do *sentido/significado* enquanto precondição normativa na seleção e na organização dos movimentos pretendidos. Por exemplo, no atletismo o sentido do correr é a minimização de tempos, do saltar e do arremessar é a maximização de distâncias. Interessante, por exemplo, para adiantar uma reflexão pedagógica sobre este fato, é o salto com vara que, na forma tradicional do atletismo, reduz o seu sentido/significado unicamente à ultrapassagem cada vez mais alta de um sarrafo e não na vivência de uma longa fase de vôo neste tipo de salto.

Devemos, ainda, ampliar esta reflexão do movimento enquanto "diálogo entre Homem e Mundo", ou seja, ampliar a concepção do *se-movimentar* enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como relação intencional de ações significativas. Esta concepção deve servir de base para a interpretação pedagógica que se pretende fazer do movimento humano, ou seja, para estudar o movimento com o objetivo de orientar e fundamentar

um trabalho de intencionalidade pedagógica emancipatória para a Educação Física Escolar. Antes porém, de avançar nesta discussão, pretendo apresentar sucintamente como o movimento humano é analisado/interpretado no esporte, na aprendizagem motora, na dança e nas atividades lúdicas. Destacando principalmente nestas análises, os diferentes *interesses* que as orientam.

O Interesse na Análise do Movimento nos Esportes

Nossa sociedade, bem como nossa vida, está cada vez mais sendo orientada por conhecimentos oriundos da evolução científica e tecnológica. Essa evolução pode ser melhor percebida, justamente, sobre uma área que tem o maior poder de alcance e de influência sobre a maioria das pessoas, que são os meios de comunicação de massa. Casualmente, a grande evolução do esporte moderno, atualmente, deve esta evolução ao progresso científico e tecnológico juntamente com a expansão e o avanço alcançado pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão.

Esta evolução, porém, contribuiu para que o movimento no esporte se tornasse um movimento cada vez mais estereotipado e de uma efetivação prática, de forma cada vez mais mecânica. O interesse da ciência sobre os movimentos praticados no esporte é o aperfeiçoamento do gesto com a finalidade de melhorar cada vez mais o rendimento no esporte, ou seja, apenas o sentido funcional do mesmo.

Para muitos o movimento no esporte é a manifestação mais característica da evolução das sociedades industriais, da ciência e da

tecnologia, sobre as formas de expressão do movimento pelo homem.

Porém, não apenas a forma de se movimentar do homem em determinado contexto, no caso o esporte, foi influenciada seriamente pelo progresso técnico e científico. Também, os interesses e o significado ideológico de diferentes condutas sofreram influência da produção de conhecimentos realizados em perfeita sintonia com os interesses orientadores do conhecimento nas sociedades industriais modernas, bem como das fiéis seguidoras deste modelo. Este interesse pode ser melhor caracterizado pelo princípio do rendimento e da concorrência. Krockow (1972), conforme Fritsch (1988), considera inclusive que o esporte consegue expressar melhor o princípio da concorrência e do rendimento que as sociedades industriais, cujo modelo copia.

Os movimentos realizados nas modalidades esportivas mais praticadas em nosso meio, inclusive por não-atletas, como voleibol, basquete, handebol, atletismo, futebol, natação, etc. e que são as práticas hegemônicas na Educação Física Escolar, têm adquirido um nível de exigência do praticante extremamente alto. Os movimentos no esporte exigem uma participação quase sempre integral do corpo do praticante, ou seja, dos grandes grupos musculares. Isto necessita um constante aperfeiçoamento, além da condição técnica específica de cada modalidade, da condição física. A transferência desta melhoria da condição física para a promoção da saúde e outros benefícios do exercício físico nem sempre é facilmente conjugada.

Por outro lado, os movimentos realizados no esporte exigem cada vez mais locais e materiais apropriados pela sua evolução técnica e, claro, pelo seu princípio básico, a evolução do rendimento. Todas as instituições que oferecem a prática do esporte, como clubes, universidades, escolas, etc., procuram oferecer, também, instalações apropriadas para esta prática. E nesta corrida de desenvolver as condições materiais para a prática esportiva, a universidade

brasileira tem largado na frente. Graças a convênios com instituições estrangeiras, muitas universidades, através dos seus centros de Educação Física e Esportes, têm conseguido construir instalações esportivas da melhor qualidade, como pistas de tartan para o atletismo ou piscina térmica para a natação e que contradiz frontalmente a realidade escolar brasileira, especialmente a da escola pública. Isto tem trazido forte influência sobre o tipo de movimento a ser ensinado nas escolas, chegando ao ponto de muitos professores de Educação Física estarem totalmente despreparados para ministrar aulas em escolas que por ventura não possuem nenhum tipo de instalação ou local apropriado para a prática dos esportes.

Os cursos universitários de formação profissional do professor de Educação Física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a estes profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Provavelmente, na escola, nem o aluno nem o diretor, fará qualquer distinção entre o trabalho prático realizado por esse profissional com curso universitário e o de uma pessoa qualquer que goste da ginástica e dos esportes.

Começando já a relacionar alguns problemas pedagógicos para o ensino de movimentos padronizados do esporte, destaca-se ainda o fato já mencionado dos materiais e locais, que também obedecem a uma rígida padronização e condicionam o seu uso adequado. Pode-se perceber nos especialistas do esporte a forma como os mesmos condicionam o uso dos locais e materiais da prática dos esportes para cada finalidade. Assim, por exemplo, o especialista do esporte, ou mesmo os que entendem o movimento no sentido restrito do esporte, Não conseguem entender que uma pista de atletismo também pode ser utilizada para andar de bicicleta, ou que uma bola de voleibol pode ser chutada, ou ainda, que para a piscina pode-se levar objetos, brinquedos, etc.

O mundo de movimentos e jogos da criança e dos adolescentes na vida urbana, especialmente em centros maiores, fica cada vez mais condicionado a locais e materiais (brinquedos) padronizados e que predeterminam as possibilidades de uso. Essa padronização, quase sempre, segue os interesses do sistema esportivo. Mesmo nas praças, nos parques e nas áreas de lazer em condomínios, empresas, etc. quando há lugar reservado para o esporte e o lazer, procura-se transformar estes locais para uso único e exclusivo da prática de atividades esportivas, ou seja, pela construção de quadras e instalações apropriadas para o esporte tradicional.

Sintetizando, pode-se dizer, portanto, que o interesse do movimento nos esportes é o produto final alcançado pela realização deste movimento a partir de objetivos e de regras preestabelecidas. Diferenças na forma de realização do movimento caracterizam as diferentes modalidades esportivas, embora os movimentos continuam sendo rigidamente predeterminados e regulamentados para cada modalidade.

Como são movimentos predeterminados e regidos por determinadas regras, também, podem ser desmembrados em partes mais simples e prescritas para iniciantes ou para o treino do aperfeiçoamento na imitação adequada de cada gesto e para cada finalidade na modalidade ou disciplina esportiva.

Essa rigidez na execução do gesto ou do movimento esportivo, juntamente com a padronização dos locais onde este movimento é realizado, permite o controle e a organização das atividades pelo princípio máximo que orienta este tipo de movimento: melhoria de rendimentos e habilidades para a concorrência e competição.

É discutível, portanto, se o ensino do movimento, seguindo os princípios do esporte normatizado e de competição, pode servir para finalidades pedagógicas com intencionalidade educacional crítico-emancipatória. Deve haver no mínimo, como procuro mostrar neste trabalho, uma "transformação didático-pedagógica" dos seus elementos básicos – como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico da Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar sem profundas transformações. As possibilidades práticas destas transformações pretendo mostrar no próximo capítulo.

O Interesse na Análise do Movimento na Aprendizagem Motora

Em princípio pode-se dizer que, embora o objetivo imediato da aprendizagem motora não seja o rendimento nos esportes, seu interesse de estudo no movimento humano também se concentra na funcionalidade do movimento, ou seja, seu interesse se orienta na aprendizagem das mais eficientes formas do movimento ou das diferentes operações motoras praticadas, especialmente, pela criança e pelo adolescente[10].

Parte-se da idéia de que no ensino-aprendizagem de movimentos é sempre necessário um conhecimento sobre o desenvolvimento destes movimentos em dois níveis, ou seja, na perspectiva interior, de quem realiza os movimentos, e na perspectiva exterior, o resultado dos movimentos realizados. Neste sentido a análise se concentra mais sobre as possibilidades do ensinar os movimentos do que nas especificidades do mesmo na produção de rendimentos. Embora,

[10] Considero a aprendizagem motora ou psicomotricidade, a ginástica infantil do meio escolar atualmente. Por isso não analiso os interesses do movimento nesta objetivação cultural tradicional do movimento, a ginástica. Interesso-me mais pelo envolvimento da criança e do adolescente com atividades culturais do movimento.

pela perspectiva externa, exista sempre um pré-conhecimento sobre o "movimento correto", derivado da cultura do movimento hegemônico, notadamente o esporte.

Pela análise da perspectiva interna, apresenta-se um claro interesse pelo sujeito que se movimenta. Deve-se, no entanto, procurar entender bem quem é este sujeito do movimento, ou melhor, qual é a imagem de ser humano presente nesta perspectiva.

A aprendizagem se reduz ao desenvolvimento de capacidades motoras, respeitando-se as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras. Salvo melhor análise, destaco as seguintes capacidades onde a aprendizagem motora concentra seus esforços para aprimorar a competência motora geral do aprendiz:

. a capacidade de reação frente às mais diferentes tarefas motoras;

. a capacidade de adaptação frente às mais diferentes tarefas motoras;

. a capacidade de condução em diferentes e múltiplas tarefas motoras;

. a capacidade de orientação em diferentes situações motoras;

. a capacidade de combinação de diferentes tarefas motoras.

Estas capacidades abrangem, assim, as habilidades motoras finas e amplas e as tarefas motoras simples e complexas, abertas e fechadas.

A maioria dos estudos para a análise do movimento se concentram em medir e avaliar as capacidades anteriormente mencionadas para diferentes grupos de acordo com idade e/ou sexo, na perspectiva de elaborar modelos de ensino/aprendizagem do movimento.

Ainda na perspectiva interna, do sujeito, a aprendizagem motora não esquece que, na realização de movimentos, os sujeitos envolvem-se na sua totalidade, ou seja, na suas dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras. O motivo do reconhecimento dessas dimensões se encontra no fato das mesmas influenciarem a perspectiva externa da realização dos movimentos,

ou seja, a forma do correr, do saltar, do jogar, do andar, etc. Desta forma, na solução de tarefas motoras simples ou complexas, abertas ou fechadas, que é o maior interesse no ensino dos movimentos, é importante o conhecimento do sujeito a partir destas dimensões.

Foi pelo interesse nas questões da percepção e da emoção humana que a aprendizagem motora deu grande importância à psicologia, especialmente à psicologia da aprendizagem. Quando se procura integrar no ser humano as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, isto se faz com a intenção de apresentar uma visão global ou holística de ser humano, embora essa diferenciação seja, na verdade, uma visão apenas relacional do ser humano, que busca mostrar as relações existentes entre as diferentes dimensões (partes?) do homem.

Grande ênfase, no entanto, é dada à dimensão perceptivo-cognitiva, em que transparece uma visão de ser humano com elevada capacidade de colher e reter informações do meio circundante. Quando estas informações dizem respeito ao se movimentar do homem, devem passar por um esquema de processamento específico, para a organização e o controle dos atos motores, a partir de informações já guardadas na memória.

Assim, por exemplo, com base em Newell (1978), Tani et alii (1988) definem o movimento humano como um "deslocamento do corpo e membros produzido como consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular" (p. 8). Consideram, assim, que o movimento é uma conduta ou uma ação humana perfeitamente observável e mensurável, embora destaquem que apenas o comportamento externo, a perspectiva externa do movimento, é observável e mensurável, mas que esta é resultado de um processo interno, concentrado especialmente no sistema nervoso.

Percebe-se, até aqui, que há uma fundamental diferença entre a perspectiva do sujeito nesta abordagem e na abordagem/análise do movimento no esporte. A imagem do ser humano que se pode perceber nas análises do movimento no esporte é a do corpo

substancial, ou seja, biológico-funcional. O homem é visto como uma máquina, um motor do qual, dependendo dos ajustes funcionais e do combustível, pode-se prever as possibilidades de rendimento. O ser humano funciona dentro de leis e princípios mecânicos. Já, na aprendizagem motora o ser humano se apresenta numa visão mais ampla e complexa. Estas complexidade e amplitude se manifestam nas dimensões perceptivo-cognitivas, emocional-afetivas, sociais e motoras do ser humano. Embora, vista na perspectiva da relação entre estas dimensões, a complexidade do ser humano se reduza mais uma vez, basicamente, à concepção substancial de corpo[11]. Fundamental para o estudo do movimento humano, nesta abordagem, é a capacidade de percepção deste corpo substancial. O corpo substancial se transforma, neste sentido, num potente processador de informações (Tani, et alii, 1988). As informações são recebidas do meio circundante, pelos órgãos dos sentidos e encaminhadas a um sistema central de processamento de informações, como passa a ser chamado o sistema nervoso central, onde as informações são organizadas e classificadas para só então emitir uma resposta imediata ou guardar na memória para futura utilização.

A aprendizagem motora se interessa pelas diferentes formas de respostas motoras que se pode obter a partir de estímulos variados e pela forma como estas respostas são processadas e retidas no sistema central de informações. Nota-se, assim, que a visão ou imagem de ser humano presente nesta abordagem é a de uma máquina (corpo substancial) um pouco mais complexa. Do motor passamos ao computador.

Deve-se destacar, também, a aprendizagem motora que tem avançado em alguns estudos antropológicos, da gestalt sociológica, e outros, onde, especialmente, a concepção referente à imagem de ser humano tem passado por algumas revisões interessantes. Assim, por exemplo, o paradigma ecológico, apresentado por Petersen (1991) e Santos (1992) com base, especialmente, em Gibson (1979), apresenta um visão ampliada da complexa abordagem sobre a percepção humana e o movimento. As relações movimento-corpo-meio se complexificam. Tem-se melhor consideração sobre a estrutura das fontes de informação do meio circundante em relação ao sujeito da percepção. Pretende-se, assim, superar a visão dualista de sujeito-meio, apresentada nas abordagens anteriores, especialmente Marteniuk (1976), onde o meio circundante "era relegado a segundo plano" (ver Santos, 1992). Criticam também a grande ênfase dada ao sistema nervoso central, já visto anteriormente, como centralizador na recepção e emissão de informações para o ato motor.

Embora essa abordagem "ecológica" se apresente como um avanço e considerando, ainda, que o material bibliográfico referente ao assunto e que me estivesse disponível era mínimo, considero que a relação homem-meio ainda é um dualismo e não alcança a dimensão filosófica apresentada a esta questão como o faz Merleau-Ponty (1966), na sua referência à "unidade primordial de Homem e Mundo".

Não pretendo fazer uma abordagem exaustiva da análise do movimento humano pela aprendizagem motora, a intenção é destacar os interesses na análise do movimento nesta abordagem. Sucintamente, posso afirmar então que o interesse da aprendizagem motora na análise, no estudo do movimento humano se concentra em:

. estudar o movimento humano enquanto conduta ou ação humana;

. analisar as possibilidades de otimizar o rendimento motor;

. aproveitar estes conhecimentos (anteriores) para a melhoria da *performance* humana nas dimensões perceptivo-cognitiva, emocional-afetiva, social e motora, e na concepção de interdependência.

[11] Para ver a diferença entre a concepção de corpo substancial e corpo relacional na abordagem de Tamboer (1985), ver Kunz (1991), p. 168-174.

Não se pode desprezar a relevância pedagógica, para o ensino da Educação Física, do conhecimento derivado desta abordagem do movimento humano. Embora a reduzida visão de homem-mundo presente em suas abordagens teóricas, na prática apresenta excelentes resultados para atividades do movimento, dos esportes e dos jogos e, assim, pode aumentar o prazer para o *se-movimentar*, especialmente de crianças e adolescentes. Afinal, vive-se em uma sociedade em que o rendimento e as condutas padronizadas são princípios básicos incorporados na vida social e individual das pessoas. Uma apropriação crítica destes princípios faz com que as pessoas, especialmente alunos, possam perceber possibilidades de mudanças nas regras do "jogo social" e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e práticas sociais mais humanas e mais justas individual e coletivamente.

O Interesse na Análise do Movimento na Dança

Em geral pode-se dizer, que o movimento humano na dança se apresenta muito mais numa perspectiva de expressão e vivência do que pela padronização e pela predeterminação dos gestos.

A dança, assim como o esporte, é uma das manifestações da cultura do movimento mais importantes e relevantes em todo o mundo. Ela vem se fragmentando cada vez mais em tipos e modelos diferentes e com o auxílio dos meios de comunicação e da indústria cultural, muitas delas têm se orientado para a total *desportivização*. Entre as manifestações mais conhecidas da dança podemos citar a dança folclórica, a dança popular ou social, a dança carnavalesca, a dança de salão, o *jazz* e o *ballet* entre outras.

A tendência da desportivização na dança avança à medida que ela adquire espaço de apresentação na forma competitiva. Assim da dança de salão com a comparação de diferentes pares de dançarinos para escolher o melhor, até a ginástica rítmica e a ginástica aeróbica, estão sendo introduzidas adaptações para atender cada vez melhor o modelo do esporte moderno e universal, além dos apelos "mercadológico" dos meios de comunicação e da indústria cultural.

Não pretendo fazer aqui a crítica à dança desportivizada, pois para tal vale o mencionado na análise do movimento no esporte. Interesse maior é investigar na literatura sobre o tema como o movimento adquire o significado expressivo e comunicativo que se anuncia e assim compreender a simbologia cultural revelada pela dança.

Assim, é possível perceber que na análise do movimento na dança, comparada com a análise do movimento no esporte e na aprendizagem motora, há um crescente aumento do interesse pelo sujeito e seu mundo subjetivo[12].

A caracterização mais típica para a dança e os seu movimentos, é sem dúvida a constante busca da alegria e do prazer proporcionado por movimentos ritmados e compassados, desenvolvendo de forma criativa diferentes funções mímicas e pantomímicas.

Para que um movimento com ritmo se realize, dois outros elementos são imprescindíveis: o espaço e a música. O conjunto desses elementos na dança e o total envolvimento subjetivo dos dançarinos num "se-movimentar" natural e espontâneo, faz com que a dança se torne um fenômeno de expressão e vivência. Expressão e vivência são entendidas aqui como foram abordadas por Buytendijk (Fritsch, 1988), ou seja, como a "revelação do mundo interior do

[12] No próximo capítulo irei abordar de forma mais detalhada a questão da subjetividade. Sempre relacionando com as três categorias iniciais que adotei como estratégia didática para trabalhar uma "teoria da ação comunicativa" na educação.

Homem". Isto permite ao ser humano um retorno à sensibilidade ao belo e à própria vida que, de certa forma, o "processo civilizatório" (Elias, 1976) tem sufocado no homem "civilizado" das sociedades atuais. Um sentido pedagógico da dança seria o desenvolvimento de um ser humano mais pelo estético do que pelo lógico, mais emocional-afetivo do que intelectual-racional.

Esses destaques que estou dando sobre a participação e a descoberta de um "saber-sentir" pela dança, na verdade não acontece apenas com quem efetivamente dança, mas com todo aquele que realmente participa do acontecimento da dança, se deixa envolver por ela, "nada" com ela, mesmo se for apenas assistindo a uma apresentação. Pois, como diz o filósofo Garaudi (1973, p. 20-21): "Toda dança implica participação: mesmo quando ela é espectáculo, não é apenas com os olhos que a 'acompanhamos', mas com os movimentos pelo menos esboçados de nosso próprio corpo".

Os movimentos na dança são, em geral, um ritual de imitação/representação de movimentos: da natureza, do mundo da vida ou dos deuses (veja-se por exemplo o ritual de muitas danças indígenas). Estes rituais consistem, basicamente, na formação de figuras que, pelo acompanhamento de sons musicais, desenvolve uma linguagem própria e rica em sentidos e significados, uma linguagem que o pensamento lógico-formal da racionalidade moderna não pode expressar de forma verbal. Infelizmente, na maioria das vezes, pela formação de uma racionalidade dessensibilizada, também não se consegue entender mais essa linguagem. Aqueles poucos que conseguiram manter a capacidade para se servir de raras e muitas vezes perdidas percepções sensíveis e categorias comunicativas, pertencem ao grupo dos "talentos especiais", diz Horst Rumpf (1981), e a este pertencem alguns compositores, músicos, dançarinos, acrobatas, pintores e poetas (p. 34).

No Esporte e na aprendizagem motora, percebeu-se que o interesse pela análise do movimento era com a sua efetivação

objetiva, sua realização em forma de modelos ou padrões predeterminados. O interesse condutor do conhecimento na dança, na sua forma original, é com a *expressão* de movimentos. A subjetividade do *se-movimentar* se torna objeto de vivência alegre e prazerosa pela dança.

A racionalidade que modela o pensar, o sentir e o agir do homem nas sociedades modernas afasta-o da "unidade primordial de homem-mundo", na definição de M. Merleau-Ponty (1996). Pela dança, podemos dizer, ele se reaproxima dessa unidade.

O Interesse na Análise do Movimento pelas Atividades Lúdicas: Brinquedo e Jogo

Em geral parece que o adulto sabe muito pouco sobre o mundo de movimentos e jogos de crianças e adolescentes, exceto quando de forma organizada em agrupamentos por idade e sexo, na escola, nas escolinhas ou em clubes, ou ainda, quando a criança e/ou o adolescente está totalmente afastado de qualquer atividade mais dinâmica da brincadeira e do jogo e, em conseqüência, começam a surgir sinais negativos sobre sua saúde física.

O saber que falta é um saber empírico sobre as possibilidades e os limites da organização e da estrutura dos interesses e das perspectivas das crianças e dos adolescentes em suas brincadeiras e seus jogos no cotidiano para satisfazer uma inerente necessidade que ainda possuem em relação a uma vida plena de significados e valores no seu *se-movimentar*.

Existe uma quantidade muito grande de conhecimentos teóricos sobre brincadeiras e jogos, sobre atividades lúdicas em geral, sua importância na vida da criança do jovem e do adulto. Surgem, assim, belíssimos trabalhos que analisam esta importância em diferentes óticas. Desde os tratados mais filosóficos sobre o assunto como o dos holandeses Buytendijk e Huizinga, até os manuais de prescrição de brincadeiras e jogos para facilitar a introdução da criança e/ou do adolescente, no mundo dos esportes.

Ninguém contesta a importância e o valor social, cultural e pedagógico da brincadeira e do jogo para a criança e o adolescente. A análise do movimento dos especialistas desta área segue uma tendência, normalmente, da perspectiva dos sujeitos, de recomendar e prescrever atividades lúdicas na infância e na adolescência.

Entre as análises críticas encontram-se aquelas que fazem a leitura do brinquedo e do jogo a partir da ótica do contexto sociocultural e histórico. Naturalmente estas contestam o crescente processo de homogeneização global que atinge o mundo dos movimentos, do brinquedo e do jogo da criança e do adolescente, atualmente. Esse processo se verifica, em primeiro lugar, pelo "furto e desrespeito em relação à cultura do lazer na infância" (Marcelino, 1990) e especialmente pela "indústria cultural do brinquedo" (Benjamim, 1984), que coloca a criança e o adolescente de frente a uma realidade pré-fabricada.

Na homogeneização do mundo do brinquedo/jogo da criança e do adolescente, que faz com que o tipo de brinquedo ou objeto de jogo das crianças, na Europa, nos EUA, no Japão ou no Brasil, assemelhem-se através da indústria cultural do brinquedo, não existe apenas o interesse mercadológico. Há certo interesse, também, no controle social da influência dos brinquedos e objetos de jogo industrializados sobre o imaginário infantil, pois a criança forma o seu imaginário social, cultural e lúdico através do seu pensar, agir e sentir que, até a idade do adolescente, configura-se, especialmente, pela brincadeira e pelo jogo. No entanto, se pelo simples brincar a criança é afastada de sua realidade, o seu imaginário é facilmente

dominado e sua subjetividade controlada, facilitando, assim, a submissão e a obediência.

A sensibilidade infantil, no entanto, consegue muitas vezes, desde que lhe seja possibilitado espaço e tempo para isto, transcender os limites deste "real construído" pela indústria cultural do brinquedo.

A criança, pelo seu brinquedo e pelo jogo, quer interagir com o mundo, o mundo real, dos objetos, e com os outros. O brincar torna-se para a criança a sua forma de expressão. No seu brincar a criança constrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Porém, este brincar criativo, simbólico e imaginário enquanto poder infantil de conhecer o mundo e se apropriar originalmente do real está ameaçado de desaparecimento, alerta Oliveira (1991). O responsável por esse desaparecimento é, justamente, a indústria cultural do brinquedo, a mercadorização do brinquedo infantil e a influência da televisão. Estes, como lembra-nos o mesmo autor, dirigem a lógica produtiva, do objetos prontos, em substituição ao imaginário criador da criança pelo brinquedo.

Há indícios de que em todos os povos e em todas as civilizações em todos os tempos, existia a brincadeira e o jogo. Porém, pela crescente tendência de racionalização das ações humanas, no processo civilizatório, especialmente das sociedades ocidentais - ou nos moldes desta - as características do brincar e do jogar foram mudando radicalmente. Hoje, por exemplo, o adulto só brinca se estiver sob a influência de alguma bebida alcoólica ou quando já não consegue reunir mais forças para participar do mundo "sério" dos adultos.

É também no brinquedo e no jogo que atualmente começam a se destacar mais fortemente e mais precocemente uma socialização específica para os sexos, ou seja, há o brinquedo e a brincadeira da menina e o brinquedo e a brincadeira do menino. Isso tudo fortemente destacado pela indústria cultural do brinquedo e pelos meios de comunicação, quando não, pela própria escola.

Para analisar os interesses pelo movimento nas atividades lúdicas do brinquedo e do jogo é possível destacar dois momentos distintos: o primeiro a partir dos interesses dos praticantes, da criança ao adulto; e o outro a partir dos interesses dos estudiosos e pesquisadores do assunto.

No primeiro caso há evidentemente uma fundamental diferença entre um brincar de crianças e o jogo ou o brincar do adulto. Para as crianças, o brinquedo é a própria vida, sua forma de inserção no mundo. Para os adultos, significa, acima de tudo, uma atividade que contrasta frontalmente com a atividade do trabalho – apesar de que, especialmente em nossa sociedade, alguns conseguem transformar o próprio trabalho num grande jogo. A prática de atividades lúdicas tanto de crianças como de adultos se relaciona sempre à cultura do movimento hegemônica da sociedade a que pertencem.

Nos estudos/pesquisas sobre as questões das atividades lúdicas, do brinquedo e do jogo, se evidencia enorme variedade de formas de análise e abordagem do movimento humano. Há muitas teorias do conhecimento que se interessam pelo tema do brinquedo e do jogo infantil. Destacam-se, por exemplo, os estudos sociológicos e a preocupação com o imaginário social, bem como a socialização da criança pela brincadeira e pelo jogo, ou a psicologia e as suas preocupações com o mundo ilusório e/ou o desenvolvimento cognitivo da criança, ou ainda, a pedagogia e a sua preocupação maior em encontrar um motivo pedagógico para o brinquedo e o jogo infantil, etc. Nessa lista de interessados nas atividades lúdicas da criança e dos adolescentes poderia-se incluir ainda a medicina, a música, a filosofia, a antropologia e até mesmo a matemática.

Nos estudos da Educação Física, as atividades lúdicas da criança e do adolescente são, muitas vezes, analisadas com vistas à melhoria do rendimento do aluno, seja nas atividades esportivas de competição no futuro, seja nas demais atividades escolares. Trata-se, naturalmente, de uma visão muito reduzida das possibilidades pedagógicas dessas atividades.

Há, evidentemente, conseqüências no rendimento escolar ou esportivo para a criança que tem uma intensa atividade lúdica. Pedagogicamente, no entanto, deveria-se estar mais interessado no *sentido/significado* que tem o brinquedo e jogo na vida da criança e do adolescente, bem como sobre a própria existência humana. Um agir livre e espontâneo que se manifesta na brincadeira e no jogo, através de impulsos vitais do ser humano, significa uma "existência em movimento" (Gruppe, 1984). Essa constitui "uma relação original com o mundo, com o outro e para consigo mesmo, com o seu corpo" (p. 140). Nesse entendimento é impossível analisar o brinquedo/jogo na perspectiva do rendimento ou na sua dimensão produtiva. A essência se constitui no sentido das atividades vivenciadas sob tensão e prazer, despojado de qualquer tipo de exigências ou conseqüências úteis. "Desenvolver a essência do brincar/jogar é desenvolver a essência do homem", diz Gruppe (1984, p. 140). A sua essência motivacional para o movimento são situações existenciais e sua constante busca é o prazer estético, conforme Schiller (1990).

Nas nossas sociedades de rendimento atual, é um problema pedagógico transformar atividades lúdicas do brincar e jogar que contrastam frontalmente com as atividades "sérias" do trabalho e das tarefas escolares, em valor pedagógico-educacional.

Pedagogicamente, deve-se levar em consideração que oportunizar à criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem-sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados. Pois,

> "preparação para o futuro e alegria no presente são duas funções que deveriam ser complementares, caso nenhuma tentasse obliterar a outra.(...)Para crescer harmoniosamente, a criança precisa munir-se de alegria do presente." (Snyders, 1993)

Nas atividades livres do brincar/jogar infantil, o tempo e a forma ou a complexidade dessas atividades dependem em grande parte do contexto cultural, especialmente da cultura do movimento da sociedade a que pertencem. Conflitos e contradições existentes nestas culturas, assim como relações de poder e controle social das instituições, normalmente se refletem ou se repetem, também, na brincadeira e no jogo, o que não deixa de ser uma boa oportunidade pedagógica para o esclarecimento de questões político-sociais e culturais para as crianças e os adolescentes. Da famosa frase de Schiller, de que o ser humano somente é totalmente humano quando brinca, Gruppe (1984) entende que isso pode ser compreendido também sob o ponto de vista político, ou seja, que o ser humano somente pode ser totalmente humano, quando for livre para brincar.

Finalizando, posso afirmar que o interesse da análise do movimento nas atividades lúdicas do brincar e do jogar infantil, exceto a utilização orientada destas para finalidades produtivas do esporte ou outras tarefas "sérias" da vida, se concentra praticamente no desenvolvimento e na interpretação, orientada ou não, dos diferentes sentidos/significados do movimento, do brinquedo e do jogo, como nas funções comunicativas, expressivas, explorativas e criativas do movimento.

O Interesse Pedagógico-Educacional no Movimento Humano

Na abordagem anterior sobre os interesses nas análises/interpretações do movimento no esporte, na aprendizagem motora, na dança e nas atividades lúdicas, destaquei dois momentos distintos.

Primeiramente, o interesse orientado às diferentes formas de excecutar movimentos e, em consequência, o atendimento a diferentes resultados expressos em áreas da cultura do movimento como o esporte, a dança, a ginástica ou o brinquedo/jogo. No segundo momento, observei um tipo de interesse voltado à solução de problemas pertinentes à nossa inerente necessidade de *se-movimentar*, enquanto ainda percebemos esta necessidade, ou seja, enquanto esta necessidade não for ainda "colonizada" pela cultura hegemônica de movimentos e jogos.

A princípio, nenhuma dessas interpretações do movimento e seus respectivos interesses pode ser eliminado dos interesses pedagógicos do ensino do movimento, contanto que condicionantes histórico-sociais e técnico-culturais sejam esclarecidos e as possibilidades de mudanças na estrutura, no sentido e no significado dos movimentos a serem ensinados, de acordo com indivíduos e contexto, possam ser viabilizadas. Mesmo as abordagens que *se interessam* pelo movimento destituído do sujeito que se-movimenta, ou seja, independente de quem se movimenta, pode ter algum valor pedagógico. Através das categorias trabalho, interação e linguagem como estratégia didático-pedagógica de ensinar movimentos - como já tentei mostrar e mais adiante será apresentado a partir de experiências práticas - pode-se rearticular esses interesses no movimento num sentido crítico e emancipatório.

Ainda da abordagem anterior, sobre os interesses nas análises/interpretações do movimento no esporte, na aprendizagem motora, na dança e nas atividades lúdicas, concentrei maior atenção sobre a denúncia às análises/interpretações do movimento no esporte, a partir do modelo do esporte de rendimento. Nesse sentido constatei o total desinteresse pelo sujeito do movimento, sujeito que é capaz, também, de *saber-pensar* e *saber-sentir*, além de um *saber-fazer*. Da mesma forma constatei a desconsideração em relação ao contexto sociocultural onde os movimentos do esporte se realizam. Nas outras abordagens, da aprendizagem motora, da

dança e das atividades lúdicas, apesar do meu alerta à desportivização dos movimentos nessas áreas ou, no mínimo, o encaminhamento para uma total instrumentalização e utilização funcional das mesmas, concentrei-me em descobrir, especialmente na dança e nas atividades lúdicas, a presença de um sentido original num *se-movimetar humano*, em momentos em que uma livre, espontânea e prazerosa participação era possibilitada.

Assim, antes de analisar os interesses pedagógicos no estudo e na interpretação do movimento, apresento no quadro a seguir a síntese dos diferentes interesses nas áreas de abordagem do movimento visto anteriormente.

ESPORTE	APRENDIZAGEM MOTORA	DANÇA	ATIVIDADES LÚDICAS
Destrezas técnicas utilitárias	habilidades motoras úteis	habilidades rítmicas	expressão de vivência
comando/ instrução	direção externa	direção interna/coletiva	experiências no *se-movimentar*
espaço de realização predeterminado	espaço preferencialmente predeterminado	espaço fechado	espaço aberto
tempo predeterminado	tempo predeterminado	tempo indeterminado	tempo indeterminado
rendimentos previsíveis	adaptação à cultura hegemônica	prazer	prazer

O problema pedagógico que ocupa minha reflexão neste momento é esclarecer didaticamente a hegemonia do interesse nos movimentos utilitários: onde funcionalidade e instrumentalização configuram as categorias centrais e como transformar esses interesses em valor pedagógico numa concepção de ensino crítico-emancipatória?

O interesse hegemônico[13] tem seus motivos, além da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, na ontologização dos resultados de pesquisa científica nessas áreas. Ou seja, essas investigações, valendo-se de concepções teórico-metodológicas das pesquisas empírico-analíticas, produzem conhecimentos objetivos e comprovados pelo experimento e com isso podem afirmar de forma convicta que determinado fenômeno "é assim", portanto, desprezando condicionantes histórico-culturais e eliminando a possibilidade crítica. Esse autoritarismo científico manifesta-se também na concepção de ensino, com conteúdos de origem dessa elaboração de conhecimentos. Tem-se assim, por exemplo, um gesto técnico e padronizado obtido a partir de análises/estudos biomecânicos, morfológicos e funcionais do movimento. Com isso, a certeza de sucesso na questão técnica de movimentos no esporte ou em áreas desportivizadas, depende apenas de treino. O aluno ou o aprendiz desses movimentos deve então se submeter a "puxados" treinos da coordenação neuromotora, da condição física geral e de habilidades específicas desse gesto, independentemente do sentido/significado que esse gesto, ou mesmo essa área do movimento esportivo (ou desportivizada) possa ter, individual ou coletivamente. Dessa forma são transferidos conhecimentos desenvolvidos para finalidades de alto rendimento no esporte ou em áreas desportivizadas do movimento com o seu imperativo caráter autoritário - pois, necessário para alcançar êxito - sem a menor consideração com individualidades subjetivas de seres humanos concretos. Considera-se, portanto, indivíduos abstratos, a respeito de quem o conhecimento das possibilidades do rendimento é o suficiente.

O fato da Educação Física utilizar-se de conhecimentos produzidos com o movimento humano com essas finalidades de alcançar

[13] Embora meu referencial teórico não se aproxime das teses gramscianas sobre educação, sociedade e cultura, utilizo o conceito de hegemonia no sentido de Gramsci (1984), para quem significa o domínio das instâncias culturais e morais de uma sociedade a partir do domínio econômico de interesse de determinada classe. Esse domínio ou hegemonia molda também consciências individuais produzindo o tipo de sujeitos necessários à perpetuação de determinada cultura, no caso, da cultura do movimento, ou de determinada moral.

o máximo de rendimentos não precisa ser totalmente impedido. Basta que esse conhecimento seja utilizado na perspectiva de sujeitos constituintes de um real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade crítica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seu mundo. Assim, atuando-se com uma cultura hegemônica como o esporte, por exemplo, é possível que pelo esclarecimento crítico e pela transformação didático-pedagógica de elementos mais autoritários e complexos de serem realizados pela maioria, a promoção de subjetividades críticas e emancipadas possa ser alcançada. Com isso transforma-se o mundo objetivo e autoritário de movimentos em um mundo fenomenológico e crítico de movimentos.

Pedagogicamente a Educação Física deveria se interessar pelo mundo fenomenológico dos movimentos, ou seja, onde o movimento passa a ser compreendido e interpretado na sua apresentação "natural" em contraste com o mundo objetivo dos movimentos onde o mesmo se apresenta de forma artificial e fragmentado do real. Tamboer (1989) entende esta apresentação "natural", pelas expressões e evidências que se manifestam no cotidiano em forma de atividades do movimento e que como tais podem ser facilmente reconhecidas. Assim, o caminhar, o nadar, o andar de bicicleta, o jogar bola, o dançar, etc. constituem exemplos típicos dessa caracterização do movimento. A interpretação "natural" é uma interpretação, um entendimento, que se configura no fazer e não segue nenhuma espécie de "lei natural", embora possa ser - e na maioria das vezes é - culturalmente condicionada. A forma como caminhamos, dançamos ou jogamos futebol identifica nossa cultura do movimento. Pelo desenvolvimento de movimentos artificiais e abstratos, fragmentando sujeitos e afastando-os do real, configura-se o mundo objetivo de movimentos e reduz-se as possibilidades de um mundo fenomenológico de movimentos. Assim, para os interessados no mundo objetivo dos movimentos, uma pedra em queda livre e um corpo humano que cai tem o mesmo valor, ou seja, interessa-se pelas grandezas físicas dos respectivos "objetos". O essencial do movimento enquanto movimento de um ser humano, fica excluído do interesse. O mundo fenomenológico de movimentos é constituído, também, nas brincadeiras e nos jogos infantis ou em atividades

"naturais" do cotidiano como descer uma escada. Ninguém pensa em como colocar o pé ou enquadrar o ângulo da perna e do corpo para descer uma escada; simplesmente se desce. O mesmo pode acontecer em um jogo como o "futebol-pelada", quando a bola do jogo já é incorporada como uma extensão do próprio pé do jogador e as jogadas se desenvolvem conforme as intenções e percepções do movimento e do mundo, ao natural. Ao contrário, se constitui um mundo objetivo de movimentos, quando são ensinadas destrezas técnicas de movimentos isolados do jogar, como as batidas na bola de futebol em diferentes situações e posições do pé e do corpo. A insistência e a repetição de movimentos do mundo objetivo destrói a cultura do movimento dos praticantes. Veja-se o exemplo da evolução (?) histórica do futebol brasileiro.

Compreender o "mundo fenomenológico", das interpretações naturais de um *se-movimentar* como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este "mundo" se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um "compreender-o-mundo-pela-ação". A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para esse mundo natural do *se-movimentar*, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brinquedo e do jogo.

Nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e sendo assim, o movimento humano não pode ser compreendido como simples reação a estímulos e em consequência de forças e energias. Movimento que é humano, é sempre uma conduta para algo, como um voltar-se a algo para a sua compreensão. Não pode ser jamais uma conduta por simples reação externa. Esse movimento consiste sempre em uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica. É nesse sentido que Tamboer (1985), concordando com Gordijn, propõe que o movimento seja entendido como um "diálogo entre homem e mundo". O *se-movimentar* do homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas. O significado ou o sentido nessa relação dialógica é, assim, constituído na relação homem-mundo e

não pode se localizar somente no lado do sujeito, ou somente no do objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos de homem e mundo.

Assim, há uma diferença fundamental, entre um movimento esclarecido e compreendido como função ou tarefa motora de um indivíduo (ou de um objeto qualquer), onde este movimento é possível de ser apreendido (capturado) por um sistema de referência constituído pelas unidades de tempo e espaço, e de um se-movimentar, quando as referências básicas a serem observadas segundo Trebels (1991) apoiado em Buytendijk (1956), são: 1. que o movimento é uma ação de um sujeito 2. que o movimento é sempre uma ação vinculada a uma determinada situação, e, 3. que movimento e uma ação relacionada a um significado.

Pedagogicamente relevante, nessa análise do movimento, é que uma rígida distinção entre movimento e um *se-movimentar* não acontece, como se pode perceber na própria realidade prática. Ou seja, também no ensino mais fechado de uma destreza técnica do esporte, acontece um *se-movimentar*. Não são *corpos-objetos* que se percebem deslocando no tempo e no espaço quando se vê o ensino dos esportes para iniciantes, mas sim crianças/adolescentes, motivadas ou não, talentosas ou não, com alegria, tristeza, bem-vestidas ou mal-vestidas. Enfim, percebe-se sempre muito mais do que as teorias sobre o movimento de pessoas no esporte podem e querem descrever. O que se pretende mostrar é a limitação que existe, quando uma teoria pedagógica da Educação Física pretende se apoiar em conceitos do estudo sobre o movimento humano desenvolvidos na perspectiva do "objeto em deslocamento", ou seja, quando o interesse no estudo, no exemplo de uma pessoa com intenções de subir correndo um aclive quase vertical, se concentra apenas na massa corporal, no coeficiente de atrito, no centro de gravidade e no ângulo de inclinação desse aclive. Que proveito pedagógico pode se tirar desse estudo?

Finalmente, para o ensino da Educação Física Escolar numa concepção crítico-emancipatória, o interesse maior deve ser uma compreensão ampla do *se-movimentar humano* bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais pelo ensino deste.

Os Interesses da Educação Física no Ensino do Movimento

A comunidade profissional da área da Educação Física que acompanha a evolução da Educação Física no Brasil, nos últimos anos, conhece, também, a história desta Educação Física e suas principais tendências[14]. O enfoque que pretendo dar aqui guarda evidentemente relação com esta evolução histórica, mas procuro me ater aos interesses dos profissionais da Educação Física em orientar seu ensino em diferentes concepções, independentemente se historicamente tem origem nesta ou naquela tendência.

Assim, apresento, inicialmente, uma idéia geral – em forma de tipos ideais (isto significa, não reflete a realidade do dia-a-dia) – das possibilidades conceptuais de como a Educação Física pode ser – e de certa forma vem sendo – trabalhada na escola.

[14] É importante conhecer este processo histórico e as tendências hegemônicas verificadas em cada época histórica relacionada ao seu contexto político-econômico e social. Porém, a partir do trabalho de Castellani Filho, L. *Educação Física no Brasil: História que Não se Conta*, (1988), houve uma divulgação bastante grande pela literatura da área, especialmente das chamadas "tendências" deste processo histórico.

Considero quatro concepções básicas em que a Educação Física pode ser – vem sendo – trabalhada nas escolas, cada uma com suas diferentes concepções de ser humano/criança e com isto de corpo e movimento e, concepções de sociedade/mundo e assim, também, diferentes entendimentos em relação à cultura\cultura do movimento, da educação e da saúde.

A primeira concepção que gostaria de destacar é a concepção *Biológico-Funcional*, concordando com o autor holandês Bart Crum (1992) quando considera que essa concepção prioriza essencialmente, como atividade de ensino, o exercício físico. A Educação Física tem como função, o condicionamento físico dos alunos. Prescreve-se, assim, atividades físicas – inclusive o esporte – de forma sistemática, metódica e diferenciada para diferentes grupos de acordo com a idade e o sexo. O interesse dos profissionais que adotam essa concepção é a transmissão da quantidade e da qualidade de exercícios físicos em um nível ótimo de acordo com a idade e o sexo, com o sentido de promover a saúde dos atingidos. Mesmo o esporte, anteriormente já referido, entra enquanto atividade física, especialmente para a melhoria do sistema cardio-pulmonar e não como atividade de lazer ou de competição.

A segunda concepção denomino de *Formativo-Recreativa*, onde a Educação Física tenta cumprir a função de contribuir na formação da personalidade e de habilidades motoras gerais dos alunos, para melhor adaptação às exigências sociais, possibilitando, também, organizar ludicamente seu tempo livre. O interesse dos profissionais é desenvolver atividades coletivas de movimentos e jogos, evitando especialmente a competição e o treino e priorizando o prazer e a espontaneidade dos alunos.

A terceira concepção que denomino de *Técnico-Esportiva*, é sem dúvida a concepção hegemônica, atualmente, no contexto escolar. Esta, busca contribuir com o sistema esportivo no sentido mais geral, ou seja, na descoberta e no fomento do talento esportivo,

através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva. O interesse dos profissionais em desenvolver essa concepção é claramente orientado no rendimento esportivo nos padrões do esporte de alto rendimento.

A quarta concepção, à qual vinculo o presente trabalho e a que passo a denominar de *Crítico-Emancipatória*, busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. Esta última – a competência objetiva – significa na prática a instrumentalização específica de cada disciplina. Ou seja, o saber cultural, historicamente acumuldado, é apresentado e criticamente estudado pelo aluno. É por intermédio dessa competência objetiva (praticamente a única objetivada nas outras concepções) que se valoriza, também, a condição física, o esporte, as atividades de lazer, da aprendizagem motora, da dança, etc.. Isso significa que não se elimina o interesse no movimento que é específico do esporte, da aprendizagem motora, da dança ou das atividades lúdicas vistas anteriormente, enquanto conteúdo específico da área; porém, o estabelecimento dos objetivos para desenvolver a competência de autonomia, a competência social e a competência objetivo-instrumental precede à decisão temática e metodológica do ensino destas áreas. No próximo capítulo, apresento exemplos práticos de um trabalho nessa concepção.

Já ficou mais do que claro que o objeto central, o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, é o movimento humano. Também está claro que enquanto se trabalhar com um conceito de movimento, como movimento qualquer e não com a especificidade do movimento que é humano, a tendência é a instrumentalização das atividades do movimento para o funcionamento específico e preestabelecido com o intuito do rendimento. No entanto, analisando os interesses inerentes ao movimento humano, quando um livre, espontâneo e prazeroso expressar-se pelo movi-

mento, ou quando o movimento adquire a forma de uma linguagem que se expressa por signos outros que não os da linguagem verbal, descobriu-se manifestações possíveis por essa linguagem do movimento, enquanto diálogo de ser humano e mundo, e que são negligenciados pela educação e especialmente pela Educação Física. O resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a Educação Física e assim auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação de uma cidadania. Por isso, além da importância que já atribuí à linguagem no primeiro capítulo, procuro esclarecer a seguir – nos limites do que me é possível com tema tão complexo e controvertido atualmente – a participação e a repressão da subjetividade humana no *se-movimentar*.

O Objetivo Fator *Subjetividade*

Para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que *se-movimenta*, e não sobre os movimentos destas. Pretendendo uma educação que desenvolva indivíduos críticos e emancipados, é indispensável fazer algumas considerações sobre o tema subjetividade, por mais complexo e controvertido que este assunto se apresente nas teorias educacionais.

Por mais difícil que seja entender as singularidades subjetivas pela impossibilidade de isolamento das determinações do contexto histórico-social, uma vez que "subjetividade é sempre social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares"

(Guatari/Rolnik, 1993, p. 33), a temática tem uma relevância pedagógica fundamental. Mesmo reconhecendo a importância das determinações sociais sobre a subjetividade, pode-se perceber, também, que em determinadas vivências e experiências subjetivas que se realizam, sempre há algo – mesmo que fantasioso – de totalmente singular, de particular, aquilo que só a pessoa vive ou percebe. A subjetividade pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um "ser social" e um "ser individual". Neste desenvolvimento os indivíduos se encontram e se confrontam com mecanismos hegemônicos que desafiam e pressionam o indivíduo para uma forma de desenvolvimento estereotipado.

Há fatores sociais que reagem com maior ou menor intensidade, de forma natural ou proposital sobre este processo de desenvolvimento da subjetividade. A escola é um desses fatores propositais de reação sobre o fator de desenvolvimento da criança e do adolescente, capaz, portanto, de produzir e redimensionar subjetividades. O problema é que o papel da escola na sociedade atual é de se interpor entre a criança e a realidade de forma artificial, dificultando assim uma aproximação real da criança com a realidade, o que permite o desenvolvimento de subjetividades submissas, preparadas para servir a interesses dominantes.

Subjetividade tem a ver com querer conhecer a verdade e o que se conhece pode-se manifestar objetivamente, pode-se objetivar através das próprias capacidades e modalidades do agir e pensar. A capacidade de agir se manifesta, conforme Tamboer (1989), no sentido da intervenção, do sucedimento e da intelecção, ou seja, são diferentes as manifestações subjetivas de uma pessoa que realiza uma caminhada ou joga futebol (intervenção), tem um ataque de inveja ou chora (sucedimento) ou realiza um cálculo matemático. O desenvolvimento do saber humano enquanto capacidade de *saber-sentir*, *saber-pensar* e *saber-agir* é inseparável do desenvolvimento da subjetividade. Alerta-se, no entanto, que essas diferenciações que

se fazem em torno das funções da subjetividade ou os modos de agir, pensar e sentir, são apenas para facilitar a compreensão. O homem é um *ser-no-mundo*, portanto, ao mesmo tempo que é mundo pode com este desenvolver complexas relações, mas sempre de forma total, global. Portanto, sentir não significa um grau anterior ao pensar, como muitas teorias pelo princípio da relação causal pretendem propor.

O que seria um ser humano com pleno desenvolvimento de sua subjetividade? Sabe-se que o processo civilizatório que levou a humanidade a um privilegiamento da capacidade racional técnico-interventora, reprimiu e reprime uma subjetividade que privilegie a sensibilidade ou uma comunicação livre de coerção (Habermas, 1981). Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas adultas e sérias, em especial, aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios, etc. Tudo isso, é totalmente desconsiderado na formação de subjetividades, através da educação escolar. Assim como a descontextualização, o desconhecimento da idéia de história, a ênfase no individualismo e na competitividade, a ausência de emoção, o autoritarismo, a desmoralização do ego e a supressão de contradições das instâncias formadoras de subjetividade, culminam para uma formação estereotipada de ser humano.

> "Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica (educacional), para cujo manejo o corpo já ha muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz". (Adorno/Horkheimer, 1985, p. 47)

Portanto, entender como a subjetividade é desenvolvida torna-se imperativo para entender-se como a subjetividade dominada pode ser libertada.

Conforme já mencionei, o tema da subjetividade humana é extremamente complexo e pode ser abordado do ponto de vista

psicológico, filosófico ou sociológico, mas todas essas abordagem têm a dizer algo que interessa para uma interpretação pedagógica do tema. Aqui interesso-me mais pela abordagem em relação às vivências e às experiências com o movimento humano. Para entender melhor as objetivações da subjetividade humana, pelo movimento humano, busco apoio em Merleau-Ponty (1991). Esse autor, através do exemplo de um pintor, esclarece que o que este põe no quadro não é, na verdade, uma objetividade, é seu estilo que ele põe na tela e o estilo do artista é como seu próprio corpo, não é um instrumento ou simples veículo, mas sua maneira de se apresentar ao outros, sua existência, logo, sua subjetividade. Nossa subjetividade é assim, na idéia de Merleau-Ponty, objetivada na nossa maneira de "habitar" o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo, e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no falar etc. E o mundo não é um "mundo em si", mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Ele é o nosso meio circundante. Subjetividade vai constituir-se assim, na "nossa" forma de conhecer o mundo, onde se incluem os objetos, a natureza, outro e nós mesmos.

Problema passa a existir para a formação da subjetividade, quando nossas possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente "colonizado" pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno. A subjetividade passa a ser moldada, fabricada por esse contexto social onde especialistas na produção de conhecimentos produzem, também, desejos e interesses para a maioria, de acordo com os interesses de uma sociedade de consumo, ou de uma classe dominante.

Tratando-se do movimento humano o entendimento sobre o objetivo fator subjetividade ganha características especiais. Embora, lembrando sempre, que o que é objetivo envolve o subjetivo e o que é subjetivo envolve o objetivo. Interessa analisar nesse sentido, do movimento humano, dois momentos. Primeiro, o das significações subjetivas no se-movimentar e, o outro, o das reificações da subjeti-

vidade por movimentos estereotipados. Um exemplo para ambos: quando procuro me atirar de uma plataforma de cinco metros para dentro de uma piscina, há vivências subjetivas mais ou menos significativas de acordo com minhas experiências anteriores. Se minhas experiências anteriores foram espontâneas, livres e bem-sucedidas, o novo salto terá para mim um significado de alegria e êxtase em substituição ao medo e à dor de experiências mal-sucedidas. Se minhas experiências anteriores, no entanto, são baseadas unicamente no treinamento de uma certa técnica do saltar, então, o significado subjetivo do saltar é reificado, bastando, unicamente, o controle para as vivências do bem-sucedido e de acordo com o padrão preestabelecido.

Para a criança o significado das vivências subjetivas pelo movimento são de extrema importância, pois tudo que a criança vive ou não vive, sofre ou não sofre, sente ou não sente, ou seja, o menor detalhe de sua história individual tem significação própria que ela manifestará quando, tendo primeiro pensado e vivido conforme julgava acertado fazê-lo, e percebido segundo o imaginário de sua cultura acaba invertendo a relação introduzindo nas suas significações, as significações culturais (Merleau-Ponty, 1991, p. 120).

A reificação ou o controle da subjetividade pelo processo de civilizar a criança acontece quando esta, para tornar-se adulta, precisa perder a fascinação pelo mundo natural, pelos objetos e pela natureza e ligar-se a uma corrente de dependências para garantir sua adequação à realidade e agir com sucesso. Assim, a própria realidade passa a ser subjetivada pelo processo de objetivação instrumentalizada e mecânica. Coisas e objetos passam a ser integrados, assimilados e tornam-se, embora objetos, representantes de uma potencialidade funcional. Com isso, o objetivo fator subjetividade se configura numa função de aceitar e preservar sentidos em vez de constituir sentidos, como acontece quando as possibilidades do livre e espontâneo brincar ainda existem.

Na escola, fantasias e desejos devem dar lugar à retenção de informações, nos chamados conteúdos teóricos e repetições mecânicas nas disciplinas práticas como a Educação Física. A prática de exercícios repetitivos vai retirando, assim, significados individuais nas realizações humanas. A relação de *se-movimentar* com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade.

Pela análise anterior, dos interesses presentes nas abordagens/utilizações do movimento nas áreas do esporte, da aprendizagem motora, da dança e das atividades lúdicas, considerei que, especialmente no esporte, a instrumentalização e os objetivos funcionais estão acima das vivências e significações individuais. Portanto, é no ensino dos esportes que se encontra um maior número de elementos constrangedores de subjetividade. Não se trata, no esporte, de experiências e de movimentos próprios, mas de movimentos pré-moldados, desenvolvidos por experiências alheias, mas aparentemente "corretas", portanto, aceitas. Realizar experiências de movimentos de valor subjetivo individual e coletivo nascido das vivências daquele momento em que estão sendo realizadas, só é possível, na escola, no momento do recreio e em turmas das séries iniciais quando ainda não foram "disciplinadas" para o controle de suas subjetividades, ou seja, não entraram ainda na rigidez do processo civilizatório escolar.

Todo este "processo civilizatório" para dominar e controlar subjetividades acontece em forma de "rituais", pela formação de hábitos. Diferentes tipos de rituais, entre estes os que se destinam a formar atitudes mecânicas e repetitivas (esporte), tem funções encobridoras e constituintes de subjetividades acríticas, diz McLaren (1993). A escola é basicamente formadora de automatismos, hábitos e de rituais na vida do jovem que dispensa o pensar. Diferenças e singularidades individuais devem ser abolidas pela estratégia técnico-instrumental do processo de ensino, e assim, os valores hegemônicos podem ser homogeneizados.

É desde a infância, segundo Guattari/Rolnik (1993, p. 40)

"que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística[15], desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto nos quais ela deve se inserir".

Manter o ser humano distante ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir, é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância. Pode-se facilmente identificar onde e quando esses momentos acontecem na escola (embora a escola não seja a única instância em que isso acontece, mas é do nosso interesse analisá-la): na proibição de falar; no desencorajamento de expressões de afeto ou de emoção, como o riso e o choro; pela censura a atitudes infantis; pela separação em meninos e meninas e, principalmente, pelo controle e disciplinamento de seu *se-movimentar*.

Esse processo de civilizar a criança na escola pelo controle e pela formação de sua subjetividade, gerando uma subjetividade acrítica, se estabelece, como bem identifica Ghevallard (1988 in: Pellanda, 1993, p. 120), pelo "contrato didático" que a escola realiza com o aluno e que funciona como

"um sistema gerador de sentidos que leva a visões de mundo alheias às condições histórico-sociais dos contratantes (...) ele opera como um jogo cujas regras seriam as normas. Os jogadores (alunos e professores) jogam dentro de regras bem definidas pelo contrato. A ruptura é parte integrante do jogo".

[15] Os autores usam o sufixo "ístico", capitalístico, por considerarem necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também, setores do "terceiro mundo" ou do capitalismo "periférico", assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal-política (Guatari/Rolnik, 1993, p. 15).

Interessa analisar, por último, ainda, esta questão da ruptura ou resistência em relação à formação da subjetividade na escola. Por mais que aprender por imitação da forma, pela participação numa práxis social hegemônica irracional, pelo ritual, pela violência e pelo autoritarismo caracterizem-se por uma formação acrítica e dessensibilizada de ser humano, sempre existe um espaço para interpretações e significações individuais e coletivas que fogem dessa padronização e estereotipagem. É necessário observar o espaço e as instâncias em que acontece a resistência e, assim, criar mais espaços e auxiliar a criança e o jovem a reorganizar o desenvolvimento de subjetividades críticas e emancipadas que se considera imperativo para a construção de uma nova sociedade.

"Poderá haver novos tempos sem novos sujeitos? Pode o mundo ser transformado enquanto os sujeitos permanecem exatamente os mesmos?", perguntam Jaques e Hall (1990 in Pellanda, 1993, p. 79).

A seguir procuro analisar possibilidades experimentadas na prática escolar, através de mediações concretas de ensino pela concepção crítico-emancipatória e didática comunicativa, que consideram especialmente as resistências à uma formação de subjetividade acrítica.

Reflexões Didáticas a partir de Práticas Concretas

Até aqui, procurei analisar e entender a Educação Física Escolar com interesse em formular bases teóricas para um redimensionamento mais abrangente de suas intencionalidades pedagógico-educacionais. Resumidamente, poderia dizer que o que procurei mostrar foi, de um lado, o reducionismo pedagógico que é a Educação Física Escolar com suas formalizações e automatizações a partir das objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano e, por outro lado, as perspectivas para o ensino de uma Educação Física Escolar numa concepção que denominei "crítico-emancipatória".

Se até esta altura a idéia de um ensino "crítico-emancipatório" foi uma descrição teórica, quase pendendo para um "idealismo pedagógico" abstratamente formulado, pretendo daqui para a frente aproximar-me mais da realidade prática, inclusive me inserir totalmente nela, em determinados momentos, através de exemplos práticos que foram extraídos de realizações concretas a partir de aulas nas escolas de primeiro e segundo graus.

Teoricamente formulei que a Educação Física Escolar pode seguir determinadas concepções que caracterizei como "biológico-funcionais", "formativo-recreativas", "técnico-esportivas" e finalmente "crítico-emancipatórias". Também alertei que, na prática, essas distinções conceituais nem sempre são tão claras. "A verdadeira Educação Física é aquela que acontece concretamente", diz Bracht (1992), quando analisa o que é a Educação Física e o que desejamos que fosse.

Para esclarecer melhor o alcance pedagógico-educacional de um ensino crítico-emancipatório na prática concreta, parto exatamente do ponto onde a Educação Física estacionou na sua evolução, apesar de avanços teóricos consideráveis, obtidos através de análises e interpretações dessa realidade realizadas especialmente enquanto trabalho acadêmico, de dissertação de mestrado ou doutorado.

Assim sendo, o que é que acontece concretamente na Educação Física Escolar?

Eram exatamente dezesseis horas de uma terça-feira chuvosa e fria, quando os primeiros alunos da turma masculina, da sexta série, turno da manhã, começavam a chegar para a aula de Educação Física das 16h20min. O tempo, especialmente o frio, não permitiu que se reunissem na quadra esportiva descoberta da escola para as costumeiras atividades de brinquedo e jogo, como diferentes formas de corrida, organizadas ou livres e espontâneas, ou ainda, quando da disponibilidade de uma bola, a famosa "peladinha de futebol". A própria aula não iniciou na quadra, mas na área coberta, no pátio de recreio da escola. Ali o professor, após a tradicional "chamada", exigiu dos alunos exercícios de aquecimento: corridas em círculo, flexões de pernas e braços, além de abdominais e alongamentos. Essas atividades tiveram uma duração exata de dezoito minutos. O tempo começa a melhorar, sai o sol. Alguns alunos começam a gritar: "Vamos pra quadra, professor!". É o que acontece. No percurso alguns alunos se dispersam e fazem barulho. O professor alerta-os,

ameaçando de continuar com os exercícios de condicionamento. Chegados à quadra, o professor pede para dois alunos buscarem as bolas na direção da escola. Haverá jogo? Não. O professor avisa que o trabalho a ser feito é uma repetição da aula passada, já que esse exercício era fundamental para o jogo que lhes pretendia ensinar: o basquete. Enquanto os alunos não vinham com as bolas, o professor dividiu a turma em duas e exigiu que os dois grupos assim formados se posicionassem, o que não trouxe dificuldade uma vez que os alunos já tinham memorizado o exercício na aula anterior. Tratava-se da conhecida destreza, "bandeja" do basquete. Os alunos estavam enfileirados na lateral direita de cada tabela de basquete. Doze alunos numa fila e dez na outra. Um aluno percebeu a diferença: "Professor, naquela fila tem menos gente." O professor corrige. Antes de iniciar com a execução da "bandeja", o professor alerta: "Não é preciso observar tanto a cesta, querer acertar a cesta. Observem as passadas: primeiro passo, recepção da bola; após, o segundo passo, arremesso à cesta". E, em seguida: "O aluno que arremessou a bola fica para passá-la ao próximo. Leandro!". O exercício se repete com correções do professor em ambos os grupos e com seguidos "chamamentos" à disciplina e a ordem, por parte do professor para aqueles alunos, especialmente os que estavam distantes da repetição do exercício, e que estavam inquietos e querendo fazer algo, mesmo que fosse para incomodar o companheiro da frente. A aula não saiu desse ritual até às 17h55min, quando o professor resolve terminar a aula. "Pronto, acabou. Felipe, traz a bola aqui." Alguns alunos ainda procuram o professor para perguntar quando, finalmente, poderiam jogar "este tal de basquete". O professor diz que não se preocupassem, que ainda iriam jogar muito basquete, mas primeiro teriam que aprender muito bem a bandeja, os passes, o drible, o arremesso, "os fundamentos", avisa; "senão não tem jogo, vira uma bagunça".

Qual é o professor de Educação Física que não conhece uma aula assim? Diferenças se orientam muitas vezes mais nas condições locais do que na concepção de ensino, de esporte ou mesmo de aluno por parte dos professores. O esporte com seus princípios do alto

rendimento, continua sendo fator determinante nas aulas. Os projetos alternativos com base nas concepções biológico-funcionais ou formativo-recreativas têm seu poder de resistência diminuído pela enorme influência que têm, especialmente, os veículos de comunicação de massa, na difusão e na promoção dos valores do esporte.

E quais são exatamente os recursos dos alunos para assumir uma imposição do esporte nestes moldes ou resistir a ela?

Enquanto o ensino da Educação Física se ocupar em oferecer aos alunos apenas as conseqüências práticas das concepções anteriores, sem conseguir sensibilizá-los reflexivamente para as situações e condições do esporte que aprenderam a gostar ou do exercício que aprenderam a automatizar e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los para um esporte que nas condições e situações poderiam realizar, não é possível superar a sua concepção hegemônica. A busca de simples alternativas práticas também não mexe com as estruturas dessas concepções hegemônicas.

Numa aula de Educação Física como no exemplo da aula anterior, os alunos vivenciam os movimentos do esporte enquanto realizações de perfeições técnicas, de gestos estereotipados, de melhorias na força, na velocidade e na resistência. Tudo tende a uma evolução, ao melhoramento ou ao "perfeito", de acordo com um padrão predeterminado. O sentido numa aula assim se encontra no aumento do rendimento esportivo e na capacidade de sobrepujar no esporte.

Assim, no ensino dos esportes busca-se primordialmente o rendimento esportivo; no ensino da aprendizagem motora, a melhoria das atividades do movimento com gestos mais econômicos e eficazes para qualquer situação, no ensino da dança, a coordenação e o ritmo do movimento, onde também pode entrar o aperfeiçoamento dos movimentos a partir de padrões preestabelecidos; por último, nas atividades lúdicas, busca-se a alegria, o prazer e a sociabilidade nas atividades, embora possam ser, também, orientadas para atividades

de iniciação esportiva. Na descrição sobre os interesses do movimento, nestas duas últimas áreas, dança e atividade lúdica, enfatizei as possibilidades de vivências subjetivas, uma espécie de "reabilitação ontológica do sensível" (Merleau-Ponty) quando as condições de possibilidade permitirem um livre e espontâneo expressar. Se enfatizei positivamente esse aspecto na dança e nas atividades lúdicas, embora tenha alertado, também, sobre sua constante colonização técnico-instrumental, não significa dizer que a educação, então, deva se apoiar apenas nessas áreas e nesses interesses do movimento humano. Devem haver sempre momentos na vida da pessoa, seja adulto, criança ou adolescente, em que a expressão de sua natureza sensível, comunicativa, alegre e prazerosa seja possibilitada. Essas possibilidades a dança e as atividades lúdicas, o brinquedo e o jogo podem oferecer sem que haja para essas realizações um condutor ou instrutor das atividades; basta que situações para um livre e espontâneo expressar sejam possibilitadas. Por outro lado, deve haver momentos na vida das pessoas, especialmente dos jovens, em que o *aprender*, deve prevalecer ao *prazer*, embora nem sempre se necessite separar o aprender do prazer. Mesmo que o aprender proposital-escolar possa trazer grande felicidade ao aluno (ver alunos felizes de Snyders, 1993) esse prazer não é igual ao das atividades livres e espontâneas por justamente não ser uma opção individual. Portanto, também na Educação Física não pode prevalecer um *laissez-faire*, uma atividade livre e espontânea, de que o professor apenas controle os excessos.

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de "conhecimentos" colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Essa visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir

entre o "sentido universal" de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido para si do mesmo fenômeno, fato ou coisa. Assim, o ensino pela libertação dessas falsas visões de mundo, falsas convicções em relação ao sentido das objetivações culturais que o jovem se defronta, pela educação crítico-emancipatória, é um ensino de certa coerção por parte do professor e do conteúdo de ensino. Esse processo de libertação deve, a princípio, ser coercitivo, pois existe uma coerção que é auto-imposta e que nos jovens se origina das influências na formação de subjetividade pela indústria cultural e meios de comunicação de massa em especial. Esse tipo de coerção é muito poderosa sobre o "imaginário social" do jovem, que desenvolve o que alguns autores chamam de "autocoerção" ou "coerção auto-imposta". Para uma superação, somente uma contrapressão por um sistema que ainda pode exercer um papel decisivo para a libertação: a escola. Evidentemente que essa "coerção" do sistema escolar para a libertação deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências, como a auto-reflexão, que possibilitam uma libertação emancipatória livre de coerção. Isso possibilitará que todos os membros do universo escolar participem em pé de igualdade contribuindo para o desenvolvimento de um contexto livre de violência e de coação (Marques, 1990, p. 133).

O ensino escolar necessita, dessa forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, os falsos interesses e desejos.

Tarefa da educação crítica é desenvolver as *condições* para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma "comunicação distorcida" possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponda à realidade. Isso significa que o professor deverá promover o "agir comunicativo" entre seus alunos, possibilitado pelo uso da *linguagem*, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo, da interação para que todos

possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências, e agir de acordo com as situações e as condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Definida a situação de ensino e conhecidas as "condições de possibilidade" para uma educação crítico-emancipatória, torna-se necessário conhecer melhor a atuação didática do professor para esse ensino escolar.

As estratégias didáticas do professor para o ensino crítico-emancipatório de movimentos e jogos, principia pelos seguintes passos que em outra oportunidade (Kunz, 1991, p. 175-6) denominei de "transcendência de limites", em que o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo em especial, a partir de graus de dificuldades:

- a forma direta de "transcender limites", no sentido da manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar possibilidades e propriedades dos objetos, bem como as próprias possibilidades e capacidades e, ainda, vivenciar possibilidades comunicativas, descobrir e experimentar relações sócio-emocionais novas, entre outras;
- a forma aprendida no âmbito das possibilidades de "transcender limites" pela imagem, pelo esquematismo, pela apresentação verbal de situações do movimento e do jogo e que o aluno reflexivamente deverá acompanhar, executar e propor soluções;
- a forma criativa ou inventiva de uma "transcendência de limites", em que a partir das duas formas anteriores da representação de um saber, o aluno se torna capaz de, "definida uma situação", criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação.

Assim, antes de falar de uma situação concreta de ensino, gostaria de resumir como essa forma de ensinar pela "transcendência de limites" deve atuar concretamente sobre o aluno:

- que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;
- que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
- por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam.

Procurando verificar as possibilidades práticas de um ensino crítico-emancipatório, como visto até aqui, procurei trabalhar, *na prática*, com o exemplo do *esporte*, principalmente por duas razões: 1) por ser uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano, que tem uma hegemonia universal. 2) pelas severas críticas que dediquei ao mesmo aqui neste trabalho e em outros escritos e que podem ter passado a idéia de ser impossível trabalhar com o mesmo de forma pedagogicamente responsável e com valor educacional no sentido crítico-emancipatório.

Realmente, assim como o esporte se configura, enquanto realidade socialmente construída com a finalidade única de atender ao princípio do rendimento esportivo, não pode ser aproveitado pedagogicamente sem trazer prejuízos na formação de pessoas críticas e emancipadas. Mas, quem disse que o esporte para participar do conteúdo pedagógico de uma aula de Educação Física precisa necessariamente copiar de forma irrefletida e direta o modelo do esporte de competição ou de rendimento? Não seria possível desenvolver uma concepção de esporte para o ensino escolar onde o mesmo passasse por um processo de transformação e assim poder atender ao compromisso de responsabilidade formativa que se deseja?

A Transformação Didático-Pedagógica dos Esportes

Em síntese, gostaria de apresentar mais uma vez os pontos mais contravertidos do esporte para uma prática educacional na formação da cidadania crítica e emancipada.

1. O esporte como é conhecido na sua prática hegemônica, nas competições esportivas e nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral – nem mesmo para a saúde física, mais preconizado para essa prática – para se constituir uma realidade educacional
2. O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria.
3. Esse fomento de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.
4. O esporte de rendimento segue os princípios básicos da "sobrepujança" e das "comparações objetivas"[16], os quais permanecem inalterados mesmo para os esporte praticados na escola onde por falta de condições ideais o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Este é um dos motivos que contribui para que o ensino dos esportes, também, venha a influenciar as crescentes "perda de liberdade" e "perda da sensibilidade" do ser humano, pelo "racionalismo" técnico-instrumental das sociedades industriais modernas.

[16] Ver a descrição desses princípios e suas tendências no esporte, em Kunz, 1991, p. 110-111.

A partir desses motivos e considerando ainda que o esporte é uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano mais conhecidas e mais admiradas, até mesmo entre as mais diferentes manifestações culturais existentes, torna-se imperativo uma transformação didático-pedagógica para torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória.

Na prática, a "transformação didático-pedagógica do esporte" se dá inicialmente pela identificação do significado central do *se-movimentar* de cada modalidade esportiva. Não é intenção da transformação didático-pedagógica do esporte alterar esse significado. Exemplificando: o significado do *se-movimentar* numa corrida de velocidade no atletismo é justamente o correr à toda velocidade. Esse significado da corrida de velocidade no atletismo, caso o conteúdo que se pretenda trabalhar é o atletismo, permaneceria inalterado. Do contrário, também, não estaríamos trabalhando com o conteúdo de uma modalidade esportiva chamada atletismo. O mesmo deve acontecer com qualquer outra modalidade esportiva.

Transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa "perfeição" a modalidade em questão. Essa "perfeição" se concretiza no nível do prazer e da satisfação do aluno e não no modelo de competição, pois não é tarefa da escola treinar o aluno, mas ensinar-lhe o esporte, de forma atrativa, o que inclui a sua efetivação prática. Trebels (1983, p. 41-3) apresenta, nesse sentido, uma transformação didática da ginástica artística para o ensino escolar. Através de arranjos materiais as insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos, para vivenciar os saltos e os diferentes exercícios de equilíbrio e balanço, como os *experts* do assunto (atletas) o fazem, podem ser compensados.

O mais importante nessa transformação é que enquanto o significado dos movimentos esportivos permanece, o sentido individual e coletivo (no caso de um grupo de aula) muda. Exemplificando

mais uma vez como a corrida de velocidade do atletismo, o sentido dessa corrida para um atleta é a "minimização de tempo" e esse sentido é normalmente perseguido, também numa aula de educação física que tenha por conteúdo as corridas de velocidade do atletismo. Isso acontece justamente pela presença dos princípios básicos do esporte, mesmo que professores e alunos não estejam conscientes disso. Esse sentido, no entanto, fica "sem sentido" na concepção do esporte pela "transformação didático-pedagógica". Muitos outros sentidos podem ser buscados para desenvolver o esporte, no caso o atletismo, na escola. Portanto, não é apenas a transformação prática do esporte que deve acontecer (de uma prática exigente para uma prática menos exigente em relação ao aluno, o que acontece também na busca de alternativas para introduzir ou iniciar melhor o aluno em alguma modalidade) mas, principalmente, a compreensão das possibilidades de alteração do *sentido* dos esportes. Essa transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico. Os exemplos que serão apresentados no próximo item, efetivamente realizados numa realidade escolar, mostram essa compreensão e essa mudança de sentido encontrada para as provas de atletismo. Sua transformação didático-pedagógica se deu a partir, também, da utilização das três categorias pedagógicas para o ensino crítico-emancipatório: *trabalho, interação e linguagem*.

Como bem lembra Trebels (1983), o ponto de referência central na transformação didática dos esportes é o aluno e o ensino escolar. Com isso se pretende dizer que as situações e condições do *se-movimentar* do aluno e do contexto escolar devem ser considerados. O aluno enquanto sujeito dos movimentos intencionados na aprendizagem e não a modalidade esportiva devem estar no centro de atenções do ensino.

Na prática, para propiciar melhor compreensão do sentido dos esportes tradicionais e auxiliar na busca e no desenvolvimento de novos sentidos sem perder os esportes em atratividade, é interessante trabalhar com "arranjos materiais" para facilitar e compensar deficiências na execução de movimentos mais complexos e que necessitam força e velocidade.

Um exemplo é o uso de arranjos materiais, no ensino dos saltos do atletismo. Para saltar em distância e em elevação, sem atender o sentido tradicional de "maximizar a distância", posso usar um minitrampolim (de fabricação "caseira", como será mostrado), para reforçar a dinâmica de impulsão permitindo, assim, vivências de um "sentir-se solto no espaço" por mais tempo e com isso uma experiência subjetiva mais intensa que, de outra forma, seria difícil ser alcançada. Embora isso exija, naturalmente, cuidados especiais na prática, permite, no entanto, vivenciar conscientemente, a partir de um sentir o movimento, os problemas da condução e do controle dos movimentos mais complexos e velozes, além da tensão emocional sempre presente em atividades dessa natureza.

Dessa forma, todos os alunos, independentemente do talento de cada um, terão possibilidades de atualizar experiências em movimentos esportivos que normalmente somente um "expert" consegue realizar (Trebels, 1983). É isso exatamente que torna o esporte tão atrativo e que deve permanecer no ensino dos esportes. Assim, também é possibilitado a todo aluno o *acesso* as modalidades esportivas tradicionais.

Não se trata, no entanto, da mesma coisa como na "série metodológica de exercícios", os chamados educativos, para a iniciação esportiva, tão utilizados no contexto escolar. Aqui, o ensino dos esportes não tem o compromisso de desenvolver uma aproximação técnica do gesto esportivo com relação a um padrão preestabelecido, ou uma destreza técnica do esporte que se pretende alcançar com exercícios simplificados. Pode até acontecer que, de acordo com determinado padrão, como no exemplo do Fosbury no Salto em Altura, possa ser alcançado com certa perfeição do gesto técnico, mas é secundário.

Para a descoberta e a compreensão de significados a partir de experiências com o movimento nos esportes, é importante filtrar, inicialmente, os significados centrais encontrados em cada modalidade esportiva, o que deve permanecer. Assim, é fácil descobrir em cada modalidade esportiva quais são esses elementos significativos centrais. No caso do atletismo, esses elementos podem ser reduzidos ao correr, veloz ou com resistência, ao saltar, em distância e altura, ou também declive (por que não?) e ao lançar e arremessar objetos. Vale, portanto, para essa modalidade, conceber arranjos materiais e sugestões de aprendizagem que envolvam esses elementos de significado central do esporte. Assim deverá acontecer que, em vez de apenas copiar as possibilidades preestabelecidas do movimento nos esportes, professores e alunos são desafiados a *transformar didático-pedagogicamente o esporte*.

Para o atletismo, mais uma vez, vale para o professor oportunizar experiências práticas do correr, do saltar e do lançar ou arremessar. Isso não tem nada a ver com o ensino técnico desses elementos na forma requerida em competições de atletismo. Não se perde, no entanto, a atração e o estímulo na realização prática dessas atividades. Porém, a compreensão do sentido e a descoberta de novos sentidos no esporte não pode ser alcançado pelo simples "fazer," ou pela experiência prática dessa atividade. Deve ser oportunizada a reflexão e o diálogo sobre essas práticas para conduzir a uma verdadeira superação do ensino tradicional pelas destrezas técnicas.

A seguir apresento algumas "situações de ensino" com possibilidades de uma "transformação didático-pedagógica dos esportes" para um ensino na concepção crítico-emancipatória que foram experimentadas. Dificuldades encontradas nesse sentido, também, serão apresentadas.

Situações de Ensino

A título de exemplo, apresento a seguir algumas situações de ensino concretamente experimentadas em escolas de primeiro e segundo graus, bem como no ensino universitário, para alunos da graduação em Educação Física. Em nível escolar tive dois auxiliares: um professor, Nelson de Faria Campos, bolsista do CNPq para essa finalidade, e uma acadêmica, Simone Maria Machado, bolsista do programa "Iniciação à Pesquisa", da UFSC.

O conteúdo de ensino selecionado para desenvolver a proposta de ensino crítico-emancipatória, foi a modalidade esportiva atletismo. Tradicionalmente essa modalidade compõe-se de provas como as corridas, os saltos e os arremessos e lançamentos.

Pretendendo ensinar uma modalidade esportiva pela via da transformação didática e torná-la acessível de forma bem-sucedida a todos, fez-me pensar nessa modalidade esportiva, o atletismo. Pela forma como tradicionalmente é ensinado, torna-se praticamente impossível conferir a essa modalidade algum valor pedagógico-educacional. O atletismo no ensino tradicional não é jogo, nele não há diversão, é pura busca de melhor rendimento. É por isso que se pode constatar, entre professores, acadêmicos dos cursos de Educação Física e os próprios alunos nas escolas, que a modalidade atletismo é uma das modalidades esportivas menos atrativas à maioria. Portanto, o desafio se constituía em verificar possibilidades e limites para uma proposta de ensino e torná-la ao alcance do valor pedagógico na concepção aqui lançada.

A proposta também é apresentada e discutida em nível de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF) do Centro de Desportos da UFSC em diferentes locais do estado de Santa Catarina.

Situação de Ensino I

CORRIDA VELOZ

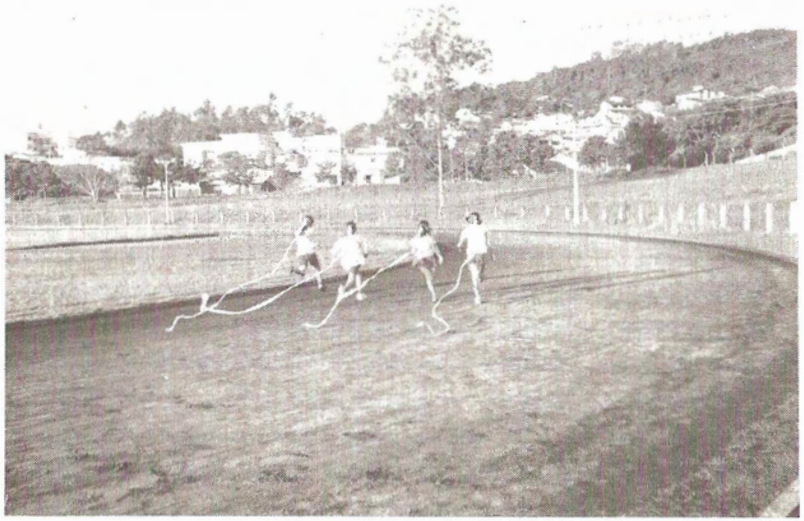
O aluno deverá vivenciar as possibilidades de imprimir o máximo de velocidade numa corrida sem objetivo de comparar-se com um companheiro ou correr contra um cronômetro.

1. Arranjo material necessário: desenvolvido a partir de um boné (soleira) com graduação para diferentes tamanhos e com fitas, do tipo de fitas utilizadas para ginástica rítmica, um boné da velocidade (ver foto).
2. "Transcendência de limites pela experimentação". Como as fitas presas aos bonés eram de diferentes tamanhos, os alunos puderam livremente experimentar com qual boné preferiam correr e experimentar sua velocidade.
3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". Identificado que o mais atrativo nesta experimentação era manter a fita no ar durante a corrida, procurou-se desenvolver formas de correr velozmente com tamanhos de fitas que permitiam realizar essa prática de forma bem-sucedida.

4. "Transcendência de limites criando" novas formas de correr, através da problematização de situações, especialmente situações que possibilitam o desenvolvimento de corridas coletivas, substituindo o confronto ou a competição pelo interesse lúdico-criativo despertado pelos arranjos materiais e pelo próprio problema apresentado.

Situação de Ensino II

CORRIDA VELOZ COLETIVA *Desenvolvimento de uma corrida do tipo revezamento a partir de um problema apresentado ao grupo: correr 150 m em 25 segundos.*



1. Arranjo material: cronômetro (relógio) e bastões ou outro tipo de material que possibilite ser passado ao companheiro na corrida.
2. "Transcendência de limites pela experimentação". Os alunos experimentam a corrida com diferentes companheiros na equipe,

variando o número de integrantes nas equipes, a distância que cada um deve correr e a forma de fazer a passagem de "serviço" para o companheiro.
3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". De acordo com as possibilidades e os limites de cada um compõe-se equipes de três, quatro ou cinco integrantes, distribuindo-os de forma que a soma das velocidades de cada um consiga solucionar o problema.
4. "Transcendência de limites criando" novas formas de correr coletivamente sem utilizar o máximo de velocidade na corrida. Exemplo: desenvolver a mesma corrida coletiva, "revezamento para corridas de resistência".

Situação de Ensino III

SALTAR *em diferentes formas, na caixa de saltos ou colchões utilizando um Minitrampolim ou outro arranjo material de mesmo efeito (foto).*

1. Arranjo material: minitrampolim fabricado com uma grande câmara de ar e lona ou tiras de borracha (também de câmara de ar) trançadas e presas na câmara em forma de tapete sobre um dos lados da câmara e, assim, possibilitar o salto sobre a mesma.

2. "Transcendência de limites pela experimentação". As experiências se limitam ao conhecimento manipulativo do arranjo material, saltando para cima, para frente ou para trás, conhecendo, assim, a forma de reação do minitranpolim e as suas capacidades em utilizá-lo para os saltos.

3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". Aprendendo a executar saltos em distância e em altura, com ou sem utilização de alguma técnica tradicional dos saltos (exemplo: fosbury-flop).

4. "Transcendência de limites criando" novas formas de saltar, ainda não vivenciadas e conhecidas, especialmente aquelas que podem ser resolvidas de forma coletiva. Exemplo a partir do problema: "vamos quebrar o *record* mundial do salto em distância", onde os alunos devem chegar à idéia de que esse problema só pode ser resolvido, para o seu caso, pela soma de saltos de uma equipe.

Situação de Ensino IV

ENCONTRAR LOCAIS E FORMAS DE SALTAR	*No interior da escola (pátio) e nos locais próximos (ver Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe e UFSM, 1991, p. 65-71).*

1. Arranjo material: lápis e papel para registrar os locais de salto e materiais para solução de problemas em relação às diferentes situações de saltos que se apresentam (minitrampolim, varas de salto, etc).

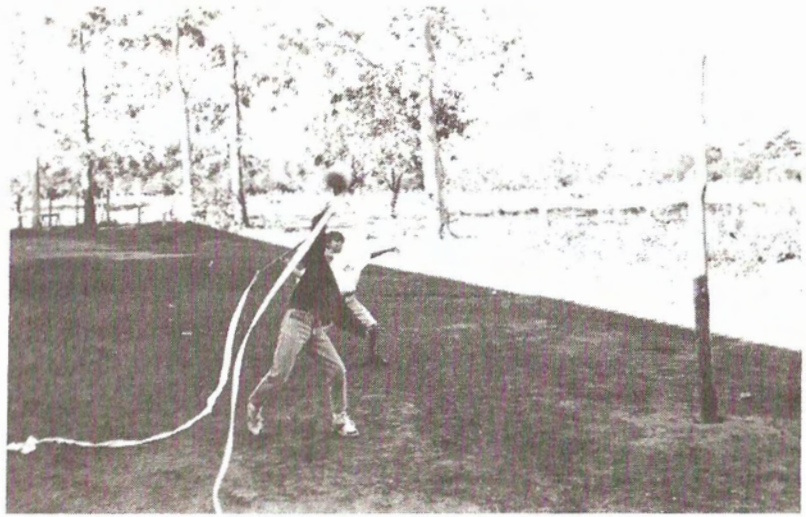
2. "Transcendência de limites pela experimentação". Descobrindo locais e experimentando suas diferentes formas do saltar. Exemplo: a experiência de saltar em declive, ou atravessar uma vala com o auxílio de uma vara.

3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". Aprender a transpor obstáculos saltando, utilizando-se, para isso, de materiais de auxílio, como minitrampolim, descrito anteriormente, ou usando uma vara de saltar, do tipo do salto com vara.

4. "Transcendência de limites criando". Alguns locais de saltos encontrados na escola ou nas proximidades podem ser recriados a partir de alguns arranjos (uso de colchões, por exemplo) no ambiente da Educação Física.

Situação de Ensino V

LANÇAR BOLAS, PELOTAS, ARCOS OU DARDOS SIMPLES, *priorizando nestes lançamentos/arremessos a atratividade e a aprendizagem de uma forma técnica de lançar sem objetivar a melhor distância ou o princípio da maximização de distâncias.*

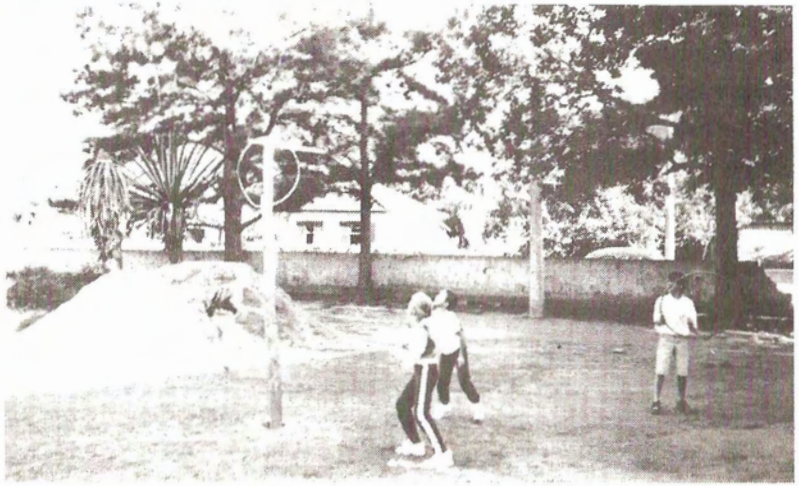


1. Arranjo material: bolas de borracha, pelota, arcos ou dardos de bambu simples e fitas idênticas as da *Situação de ensino I*. As fitas devem ficar presas nas bolas e pelotas, ou numa das extremidades dos dardos.
2. "Transcendência de limites pela experimentação". Experimentar livremente o mecanismo de funcionamento do arranjo material e suas formas de execução bem-sucedidas.
3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". Aprender a lançar em forma de "fazer voar" o arranjo (bolas e fita), fazendo-o ultrapassar determinados obstáculos, acertar alvos ou passando para um companheiro localizado a determinada distância.

4. "Transcendência de Limites criando" formas novas e coletivas de lançar o arranjo material. Exemplo: dois a dois, um companheiro lança a bola de tal forma que o outro possa alcançá-la antes da queda, pegando-a.

Situação de Ensino VI

LANÇAR/ ARREMESSAR *argolas e dardos simples com fitas em diferentes direções e alvos.*



1. Arranjo material: uma argola de ferro com 20 a 25 cm de diâmetro, revestida de espuma e couro, ou argolas simples.
2. "Transcendência de limites pela experimentação". Alunos experimentam o arranjo material lançando-o, para cima, para frente e sobre alvos.
3. "Transcendência de limites pela aprendizagem". Aprendendo a lançar a argola de forma a atingir determinados alvos, como figuras geométricas desenhadas no solo. Pode-se utilizar o meio-giro (como no lançamento de disco) para lançar o objeto, se assim se conseguir atingir melhor a meta.

4. "Transcendência de limites criando" novas formas e novos alvos para lançar a argola. Exemplo: a partir de distâncias individualmente determinadas, acertar a argola em uma estaca ou dardo fincado no solo.

Possibilidades Didáticas por meio de Trabalho, Interação e Linguagem

Anteriormente foi mostrada, a realização prática de atividades de correr, saltar e lançar/arremessar a partir da problematização centrada no "saber fazer" dessas atividades. Nesse sentido não apresenta grandes novidades. A transformação prática de uma modalidade esportiva sempre existiu. O problema, no entanto, consiste em que essa transformação atende, normalmente, ao interesse técnico de uma modalidade, ou seja, transforma-se determinada modalidade esportiva, reduzindo a sua complexidade e as suas exigências, para melhor poder "iniciar" o jovem/aluno na modalidade. O objetivo que venho propondo desde o início deste trabalho é justamente superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório. Essa possibilidade, no ensino da Educação Física, não é possível ser alcançada pela simples transformação das atividades práticas rotineiramente realizadas. É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa, também, a Educação Física. Afinal de contas os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora essa prática também tenha a sua importância). E para tornar a Educação Física um campo de conhecimentos, de estudo, optei, como estratégia didática, pelas categorias de ação, trabalho, interação e linguagem, para a prática pedagógica da Educação Física.

Pela apresentação prática demonstrada, não se pode perceber como trabalho, interação e linguagem intervêm nessas atividades didático-pedagógicas.

Vale lembrar, mais uma vez, que o ensino escolar para uma formação crítico-emancipatória e que considera cada área específica, hoje denominada de disciplina, como um campo de pesquisa e estudo, pretende preparar o aluno para uma competência do agir. Essa competência do agir se resume, em última análise, à competência objetiva/prática ou instrumental, à competência social e à competência comunicativa.

A competência objetiva ou prática instrumental é desenvolvida, basicamente, por intermédio da categoria trabalho. Assim, é possibilitado ao aluno, a partir de seus conhecimentos e suas habilidades, desenvolvidos em contato direto com o mundo, uma "transcendência de limites" pela via do controle racional e do planejamento operativo de suas ações. No esporte isso significa que pela melhoria das habilidades práticas o aluno pode aumentar, também, o seu espaço de atuação e as suas possibilidades de autodeterminação e codeterminação nas atividades de ensino.

A competência social é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais. Essa tematização deve ser problematizadora, para que o aluno seja levado a compreender e distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos[17]. Ou, como prefere Snyders, a escola é um lugar onde o aluno progride:

> "com a ajuda dos colegas, através de suas relações com seus iguais ele toma conhecimento dos outros 'na escola';
>
> através de suas relações com pessoas que são um pouco superiores a ele: os professores e todos os alunos adultos que contribuem para o funcionamento do estabelecimento;
>
> através de suas relações com realidades elevadíssimas: as grandes obras e seus criadores, aos quais os professores servem essencialmente de intermediários" (1993, p. 69).

[17] Ver em Kunz (1991, p. 191), sobre interesses subjetivos e interesses objetivos.

E por último, a competência comunicativa deve ser desenvolvida pelo falar, pelo se expressar sobre fatos, coisas e fenômenos, de forma a relacionar, analisar e compreender esses mesmos fatos, coisas e fenômenos do contexto imediato para a abstração hipotética e teórica.

Não existe fórmula nem modelo didático para praticar o envolvimento dessas categorias em situações concretas de ensino. Posso apenas exemplificar como nas situações de ensino, conforme descritas anteriormente, com uma determinada turma de aula e determinado contexto escolar, foi possível o seu desenvolvimento.

Atendendo ao Interesse Crítico-Emancipatório do Ensino

Descontando algumas necessidades básicas como a fome, a sede, etc. dizem Schäfer e Schaler (1982), as outras necessidades e os outros interesses são adquiridos comunicativamente e dependem da cultura na qual o indivíduo vive e que ele aprende. Portanto, o interesse crítico-emancipatório que liberta os indivíduos da coerção auto-imposta, da opressão e submissão alienadora, deve ser possível pelo ensino escolar. Sua constante busca deve ser a nossa *utopia concreta*.

Nos exemplos apresentados nas *Situações de Ensino*, pretendo descrever sucintamente como *trabalho, interação e linguagem* fizeram parte das atividades didático-pedagógicas de uma situação concreta de ensino.

Enquanto *trabalho*, pôde-se distinguir dois momentos da participação dos alunos em aula. O primeiro momento sempre foi

desenvolvido pelas experimentações individual e coletiva. Arranjos materiais ou situações-problema foram criados para que os alunos experimentassem as suas possibilidades, sem a utilização de alguma técnica específica ou de alguma exigência especial. Era uma fase de descoberta de professores e alunos para saber o que o aluno pelas suas vivências e experiências no mundo do movimento de seu contexto de vida, já sabe, já consegue ou não consegue realizar. Interessa conhecer e dar a conhecer ao grupo a cultura do aluno, ou seja, o que pertence ou não pertence ao horizonte de suas possibilidades práticas. As situações e os arranjos materiais devem, nesse sentido, apresentar desafios e estímulos aos alunos para envolver-se na experiência. Essa experiência costuma trazer excelentes resultados com alunos das séries iniciais, até as sextas séries. A partir disso, pelas inúmeras experiências de insucesso da maioria dos alunos, assumindo, assim, o papel do fracassado, do derrotado, é difícil criar situações ou arranjos materiais que possam estimular suficientemente a todos.

A segunda situação de trabalho apresenta-se quando da escolha de determinada tarefa que precisa ser aprendida e para tal precisa do treino ou do exercício continuado de determinadas habilidades. A velocidade das corridas, a técnica dos saltos e os lançamentos podem ser individualmente melhorados. Essa melhoria traz estímulos e alegria individuais e mais prazer na participação das tarefas de movimentos. Assim, inclusive, as tarefas ou atividades coletivas precisam de certo treinamento para melhor execução técnica e para atingir-se de forma satisfatória a solução dos problemas apresentados. O exercício continuado ou o treino através da repetição das atividades servem, também, para corrigir deficiências ou fragilidades no condicionamento físico e não apenas técnico.

Para esses dois momentos da prática, evidentemente as outras duas categorias também participam; elas não são desenvolvidas isoladamente. Esses dois momentos podem ser relacionados, também, para entendê-los melhor a partir de uma literatura já

conhecida, com as categorias da *continuidade* e da *ruptura*, de Snyders (1974-1993). Pela continuidade procura-se vincular o novo a ser aprendido ao que o aluno já sabe, ou ao que já constitui sua experiência. Pela intensificação do trabalho busca-se ultrapassar, transcender os limites do habitual, ou seja, a ruptura. A solução de problemas, seja da Matemática, da História ou da Educação Física, quando colocada nessa relação ao aluno, traz-lhe alegria e satisfação. Deve ser essa a alegria que a escola precisa proporcionar aos alunos, enquanto ainda há tempo, enquanto a indústria e o mercado de trabalho não transformarem a escola, priorizando a "qualidade total" para o rendimento.

Quanto à categoria *interação*, o aluno, em primeiro lugar, nas situações anteriormente descritas, não descobre e não desenvolve experiências sozinho. Mesmo na fase da "transcendência de limites pela experimentação", é possível que os alunos trabalhem em pequenos grupos e se auxiliem mutuamente para superar certas barreiras do medo, da insegurança e da falta de alguma habilidade para a atividade pretendida. Nessa fase, ainda, pode haver planejamentos conjuntos sobre os tipos de atividades ou habilidades que preferem aprimorar ou para que tipo de problema do movimento se pretende encontrar solução. Importante para essa categoria, é a demonstração ou, como já vimos anteriormente, a encenação das experiências do movimento, das soluções encontradas e ensaiadas. Sobre cada encenação planeja-se novas encenações e soluções. Existem estratégias didáticas para que as interações dos alunos, o trabalho coletivo, seja realmente levado a sério e possa contribuir para a formação da competência social do aluno. Para solucionar problemas das atividades de saltos, por exemplo, usamos uma estratégia de trabalho em dupla, inicialmente, e se procedeu da seguinte forma: um ou dois alunos executam e os outros observam. Observadores e executores procuram identificar problemas para uma execução correta (que eles selecionaram como correta). Trocam-se a seguir as tarefas, ou seja, executante passa a ser observador

e observador passa a ser executante. Os pontos essenciais nessas observações são fornecidos pelo professor. Por isso a importância da categoria linguagem nesse trabalho coletivo.

Para a categoria *linguagem*, darei mais destaque para a competência comunicativa do *aluno* no uso de sua linguagem verbal e, especialmente, de movimentos, embora em todo esse processo o professor tenha participação destacada na apresentação, na condução e no impedimento de tarefas e assuntos que não interessam à aula etc. O professor, como já disse, deve usar do seu poder que, acima de tudo, é o poder do esclarecimento, de quem é adulto e sério, trabalha e sabe mais. Mas esse poder em nenhum momento deve tirar a alegria do aluno em participar e em trabalhar. Portanto, resgatar e preservar a competência comunicativa do aluno, especialmente a que se expressa pela forma verbal, talvez seja uma das tarefas mais difíceis para uma aula de Educação Física. Pode parecer estranho dizer isso, pois basta lembrar a gritaria e a agitação de uma aula de Educação Física em relação a outra aula, para se concluir que há muito mais comunicação coletiva numa aula de Educação Física que em outra aula qualquer. Pode-se analisar, assim que tipo de comunicação existe numa aula de Educação Física. Existe, certamente, uma grande comunicação corporal, pela via do movimento de pessoas e existe também uma comunicação verbal, que são os gritos do professor ou de alunos em um jogo, por exemplo. Mas qual é a competência comunicativa dessas expressões para a aprendizagem e o desenvolvimento da competência crítico-emancipatória? Nota-se que na comunicação corporal, pela via dos movimentos, a prioridade da comunicação é, acima de tudo, a vitória ou o sobrepujar adversários. E na comunicação verbal, pela via do grito, a mensagem é quase sempre a da submissão e da obediência, sem o esclarecimento. Nesse sentido, então, posso afirmar que há total ausência de competência comunicativa no contexto escolar (nas outras aulas/disciplinas não é muito diferente), provavelmente a mais ausente das três categorias selecionadas, embora as aulas, atualmente, sejam

cada vez mais "barulhentas". Há na verdade um verdadeiro "silêncio intelectual" na escola, no sentido do uso inteligente e competente da racionalidade comunicativa. Somente essa racionalidade leva ao entendimento, à solidariedade humana e ao avanço do ser humano na sua humanização. Competência comunicativa, portanto, não "cai do céu", precisa ser ensinada, exercitada em aula. Conseguir isso numa aula é muito mais difícil do que ensinar movimentos novos aos alunos, mas passa a ter importância fundamental para o desenvolvimento de um "pensar crítico" do aluno. Ensinar o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa é extremamente importante e necessário para o ensino que estou propondo. O professor deve constantemente desafiar os alunos ao diálogo, deve constantemente perguntar e esperar uma resposta individual ou coletiva. Como vocês aprenderam isso? O que foi útil para que as dificuldades pudessem ser superadas? Como vocês podem me descrever isso? Como se poderia chegar a outras soluções? Essas são questões que constantemente devem surgir e desafiar os alunos. Devem haver perguntas, também, em que as respostas devem ser alcançadas através de uma pesquisa por parte dos alunos e apresentadas e discutidas em aula. Sobre a expressão verbal, o professor deve orientar os alunos sobre o que falar, ajudá-los a preparar uma situação de fala. Anteriormente, damos o exemplo de trabalho de duplas para solucionar/aprender uma terminada tarefa do correr, do saltar ou do lançar. Como auxílio para a troca de informações entre os alunos e melhor poder discutir as suas observações, pode-se recorrer a um formulário ou protocolo onde as observações são registradas. Nesse formulário o professor coloca exemplos de aspectos a serem observados, tanto do ponto de vista do gesto técnico[18] como da vivência subjetiva. No registro de

[18] O que pretendo dizer com gesto técnico não tem o mesmo valor da destreza técnica do gesto esportivo, ou seja, a aproximação do gesto a um padrão. Mas, para se ter certo êxito no salto em altura ou no salto em distância, por exemplo, precisa-se de certa técnica, certa habilidade, do contrário, o próprio salto não é atrativo.

aspectos técnicos o professor sugere e os alunos observam, no companheiro, os erros na execução de uma atividade, que os professores de Educação Física conhecem tão bem, mas que normalmente passam ao aluno em forma de grito ou advertência: "Não flexiona tanto o joelho na hora do salto!", etc. No registro dos aspectos subjetivos o praticante deve observar as suas dificuldades do ponto de vista do medo, da insegurança ou do nervosismo. No final dessas atividades em grupo o professor se reúne com o grupo inteiro, ou nos pequenos grupos, e discute com eles essas observações. Dessa forma ele conduz "a conversa" para fatos concretos e cria a necessidade nos alunos de falar sobre as suas experiências objetivas e subjetivas, sobre suas preferências e interesses, bem como de suas fantasias e fraquezas. Só assim o aluno adquire uma competência comunicativa, para entender uma comunicação entre pessoas com o objetivo de aprender a se entender melhor e a entender melhor o outro na situação do diálogo.

Nas situações de ensino anteriormente descritas, caracterizei uma fase da realização prática de aprendizagens como "transcendência de limites pela experimentação". Nessa fase deve haver uma forma de comunicação individual e subjetiva. A comunicação consigo mesmo, uma auto-descoberta de possibilidades e limites para a realização de ações que a situação ou os arranjos materiais propõem. Mas essa mesma situação comunicativa deve passar pela análise do grupo, especialmente orientado pelo professor, para que não se torne uma comunicação comparativa, e com isso, frustrante para o aluno, mas, sim, uma comunicação esclarecedora de suas possibilidades e seus limites, da origem e as conseqüências dessas. Isso, além de iniciar um processo de auto-conhecimento e conhecimento do outro na relação social, propicia a motivação para a superação de eventuais dificuldades e fraquezas.

Em síntese, as competências comunicativas e interativas no ensino escolar desenvolvem-se a partir da ativa participação de sujeitos socializados e dotados de determinadas comunicação e expressão.

Por último, ainda alguns detalhes de uma aula na proposta, a partir de um *Plano de Desenvolvimento de Aula:*

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
10'	Indrodução.	1. Esclarecimento da aula. 2. Formas de participação. 3. Esclarecendo dúvidas.	Explicações do professor e discussão com os alunos.		
15'	Transcendência de limites p/ experimentação.	1. Montagem de um arranjo material. 2. Livre-experimentação. 3. Seleção das atividades.	Trabalho de grupo e individual.	Colchões e minitrampolim.	
20'	Transcendência de Limites p/ aprendizagem.	1. Formação de grupos 2.Seleção das etapas da atividade. 3.Repetição e correção das etapas. 4. Encenação final da atividade.	Trabalho em pequenos grupos, a dois e grande grupo.	Idem ao anterior. Protocolos e formulários, observação e experimentação.	
15'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1. Problematização do professor. 2. Apresentação de idéias pelo grupo. 3. Execução das idéias em pequenos grupos. 4. Encenação final das atividades criadas.	Trabalho com grande grupo. Trabalhos em pequenos grupos.	Além do já citado, cordas, arcos, etc.	
10'	Final	1. Avaliando as atividades e a participação. 2. Tarefa de casa: leitura de um pequeno texto desenvolvido pelo professor.	Grande grupo.	Texto do professor.	

Sugiro, também, para o trabalho com os esportes na escola, ou mesmo com qualquer outra "objetivação cultural do movimento", como aqui defino, a dança, a ginástica ou atividades lúdicas, o trabalho em forma de curso, ou seja, um curso de dança ou um curso de voleibol, etc., podendo haver, inclusive, dentro de cada área ou modalidade esportiva, mais de um curso. Assim, nosso grupo de trabalho propôs, por exemplo, um curso para "saltos". O professor elabora, dessa forma, um programa para esses cursos e apresenta aos alunos para discussão e reformulação.

Assim, um programa de ensino para a temática "saltos" poderia se constituir da seguinte forma:

PROGRAMA DE ENSINO

Escola:

Turma: 6ª Série. *Tema*: Saltos

Duração: Um mês *Prof.*:

Curso de Saltos

Primeira semana

1º DIA: apresentação do curso e do programa para discussão, definição e reconhecimento das formas de saltar.

2º DIA: analisar e mapear os locais que possibilitam a prática de saltos na escola (ver *Situação de Ensino IV*).

3º DIA: prática de diferentes tipos de saltos identificados no contexto escolar e analisar a relação desses saltos com atividades do mundo vivido e respectivamente mundo de movimentos e jogos de cada um.

Segunda Semana

1º DIA: leitura de um texto elaborado pelo professor sobre saltos: *Os Saltos como Expressão de Alegria.*

2º DIA: os saltos nos esportes em geral: identificação e prática.

3º DIA: apresentação de trabalhos de colagem sobre saltos e suas respectivas análises.

Terceira Semana

1º DIA: encenação de um salto em altura. Primeira fase, encenação de um estilo; segunda fase, encenando alcançar altura utilizando meios auxiliares como o minitrampolim.

2º DIA: encenação de um salto em distância e sobre obstáculo. Trabalho dois a dois com protocolos de observação e de execução.

3º DIA: encenação de uma atividade coletiva de saltos. Exemplo: resolver o problema da quebra mundial do salto em distância.

Quarta Semana

1º DIA: encenação de saltos em jogos coletivos e análise da aplicação e da necessidade.

2º DIA: encenando um treinamento de saltos para os jogos olímpicos; análise das exigências de um treinamento e das precondições.

3º DIA: encenação final dos saltos. Em grupo, a livre escolha com apresentação e análise dos saltos que mais agradaram.

Encaminhamento final de uma pesquisa: O que poderia contribuir para que o homem pudesse saltar mais? Vale a fantasia e a imaginação inventiva e criadora.

OBS.: incluiu-se nessa programação muita atividade reflexiva e de estudo, mas isso não significa que em muitas aulas os alunos não *se-movimentam* ou praticam jogos. Embora isso não precisasse se constituir necessariamente em um problema, especialmente pela proposta que estou apresentando e que considera a Educação Física, também, um campo de estudo e reflexão. Pela longa tradição de uma Educação Física constituída pela prática de esportes, ginástica ou jogos, não se pode quebrar a rotina tão rapidamente, sob pena de tornar a aula antipática para os alunos. A ruptura deve ser alcançada a longo prazo e para tanto sempre se encontra os "espaços vazios" para a introdução de mudanças. Simplificando, o que se apresenta na programação anterior é a essência da aula, o tema básico, mas sempre sobra um espaço para a introdução de uma atividade lúdica ou de jogos esportivos.

Concluindo: Minha Utopia Concreta

Desde que na Educação Física brasileira vem se tentando introduzir as teorias das ciências humanas e sociais para a apreensão científica dessa realidade e a elaboração de pressupostos teórico-práticos para sua total reformulação, tem-se avançado muito. As últimas produções, nesse sentido, têm tido maior preocupação com a realidade prática e com os profissionais que trabalham com essa realidade no dia-a-dia. Foi com esta intenção, também, que este trabalho foi pensado, ou seja, não como um modelo metodológico de ensino, isolado, mas como mais uma proposta para um efetivo desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira.

Penso que estas contribuições podem auxiliar nas reformas curriculares que acontecem no nível dos municípios e dos estados e

que, no conjunto, as produções que vêm se desenvolvendo nos últimos anos, além da atuação reformuladora que já acontece em muitas secretarias estaduais e municipais no país e as próprias mudanças curriculares dos cursos de formação profissional nas universidades, juntamente com as discussões nas bases[19], ou seja, com os profissionais que atuam no dia-a-dia da Educação Física, podem garantir uma mudança efetiva ou, pelo menos, propor um "programa mínimo" de conteúdos e métodos para cada série escolar.

Esse "programa mínimo", é claro, deverá ser muito flexível e deixar muitas opções, para atender, principalmente, à falta ou à existência de locais e materiais específicos para a prática da Educação Física. Mas deve, por outro lado, abrir espaço para os profissionais da área poderem lutar pela melhoria de condições locais e materiais de sua escola. Não se pode pensar no desenvolvimento de uma proposta como esta, crítico-emancipatória, sem condições mínimas de locais e materiais.

A organização de um "programa mínimo" para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir por fim a nossa "bagunça interna" como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o seu bom ou mau humor), o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a quinta série do primeiro grau e a segunda série do segundo grau, se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma, o grau de complexidade no ensino pode ser

[19] Essa discussão nas bases vem acontecendo em muitos lugares, através de cursos de especialização oferecidos pelas universidades em locais distantes de um curso de Educação Física ou de cursos de atualização oferecidos pelas secretarias estaduais ou ainda cursos de formação continuada oferecidos pelas universidades em conjunto com as secretarias do estado ou dos municípios.

exatamente igual, para os dois momentos. O mesmo não acontece, por exemplo, numa aula de matemática. Também não acontece numa aula de matemática, geografia ou português, que o aluno chegue ao professor e pergunte "O que é que vamos ter hoje, professor?", como acontece, constantemente, numa aula de Educação Física.

Apesar dessa "bagunça interna" da Educação Física, da falta de um programa específico e do desenvolvimento de atividades que, na verdade, não precisariam do *locus social* chamado escola, existe uma grande chance da Educação Física conseguir iniciar um processo de redimensionamento da Educação Escolar do jovem de hoje. Essa é minha utopia concreta. Ela é uma utopia, porque ela está presente, também, nas propostas reformuladoras de outras áreas da educação, ou melhor, nas propostas de Paulo Freire, Saviani, Gadotti, etc., os quais, também, pretendem uma educação emancipadora, mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho. No entanto, as disciplinas escolares ditas mais "sérias", como matemática, ciências, português, etc., têm dificuldade maior de redimensionar seus programas, objetivos e metodologias em função da carga de exigências sociais que incide sobre elas, mais especificamente, no caso do segundo grau, pelas exigências de um vestibular. Por isso, a Educação Física, conseguindo introduzir com competência e organização a formação de indivíduos críticos com perspectiva emancipadora, poderia iniciar um processo concreto de redimensionamento da educação do jovem no Brasil e ser imediatamente acompanhada pelas demais disciplinas escolares, pois, na verdade, só existe uma formação crítico-emancipadora da escola e não de uma disciplina.

Bibliografia

ADORNO, T. W. *Minima moralia*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1967.

ARAGÃO, L. M. de C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em J. Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1992.

BANNMÜLLER, E. *Neuorientierung der bewegungserziehung in der grundschule*. Stuttgart : Klett, 1979.

BANNMÜLLER, E., RÖTHIG, P. (org.) *Grundlagen und perspektiven ästhetischer und rhytmischer bewegungserziehung*. Stuttgart : Klett Verlag, 1990.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo : Summus, 1984.

BERENDONK, B. *Doping-dokumente*: von der forschung zum betrug. Berlim : Springer-Verlag, 1991.

BENTO, O. J. A criança no treino e desporto de rendimento. In: *Kinesis*, Santa Maria : UFSM, 5 (1), jan.-jul./89.

BRACHT, V. Esporte e poder. In: *Relato de Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 6*, 1989, Brasília, Relato de Congresso.

_____. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.

BRODTMANN, D., TREBELS A. H. Sportpädagogik rüchkzug ins denken oder anleitung zum handeln? In: Sportpädagogik 1/77. Seelze : Friedrich Verlag, 1977.

_____. Sport begreifen. In: *Sportpädagogik 4/79*. Seelze : Friedrich Verlag, 1979.

BUYTENDIJK, J. O jogo humano. In: GADAMER, VOGLER. *Nova antropologia*: o homem e sua existência biológica, social e cultural. n.4, São Paulo : E.P.U., 1977.

CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*? São Paulo : Brasiliense, 1986.

CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos*: um discurso ideológico. São Paulo : Ibrasa, 1984.

COELHO JR., N., DO CARMO, P. S. *Merleau-Ponty:* filosofia como corpo e existência. São Paulo : Escuta, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo : Cortez, 1991.

DIETRICH, K., LANDAU, G. *Sportpädagogik*: grundlagen, positionen, tendenzen. Reinbeck bei Hamburg : Rororo, 1990.

DÖRING, H. Kinder im leistungssport : die neue alte diskussion. In: *Sportpädagogik 3/84*. Seelze : Friedrich Verlag, 1979.

DÜSENBERG, S. Kinderarbeit im jahr des kindes: der hochleistungssport. In: *Sportpädagogik 1/79*. Seelze : Friedrich Verlag, 1979.

DUBIEL, H. *Kritische theorie der gesellschaft*. München : Juventa 1979.

EHNI, H., KRETSCHNER, J., SCHERLER, K. *Spielen und sport mit kindern*. Reinbeck bei Hamburg : Rororo Verlag, 1983.

EHNI, H. W. *Sport und schulsport*. Schondorf : Hofmann Verlag, 1977.

ELIAS, N. *Über den prozess der zivilisation*. Frankfurt a/M, 1976

ENNENBACH, W. *Bild und mitbewegung*. Köln : BPS Verlag, 1989.

FRANKE, E. *Theorie und bedeutung sportilicher handlungen*. Schondorf : Hofmann Verlag, 1978.

FREITAG, B. *Teoria crítica*: ontem e hoje. São Paulo : Brasiliense 1976.

FRITSCH, U. *Tanz, bewegungskultur, gesellschaft*: verluste und chancen symbolich-expressiven bewegens. Frankfurt und Griedel: AFRA Verlag, 1988.

FUNKE, J. Unterricht öffnen offener unterrichten. In: *Sportpädagogik 2/91*. Seelze : Friedrich Verlag, 1991.

FUNKE-WIENEKE, J. Schulsportkonzepte ein playdoyer für das gemainsam Tragbare. In: *Sportpädagogik, 2/92* (23-28), Seelze: Friedrich Verlag, 1992.

GEUSS, R. *Teoria crítica*: Habermas e a escola de Frankfurt. São Paulo : Papirus, 1988.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física e pedagogia: a questão dos conteúdos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n.2, janeiro, 1990.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis : Vozes, 1988.

GIROUX, H., MCLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico: In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 18 (2):21-35, jul./dez. 1993.

GÖHNER, U. *Bewegungsanalyse in Sport*. Schondorf : Hofmann Verlag, 1979.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*: corporeidade e educação. São Paulo : Papirus, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1984.

GRUPPE, O. *Grundlagen der sportpädagogik*. Schondorf : Hoffman Verlag, 1984.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. *Visão didática da educação física*: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolíticas*: cartografias do desejo. Petrópolis : Vozes, 1993.

HABERMAS, J. *Conciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen handelns*. Bd 1. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1981.

_____. *Theorie des kommunikativen handelns*. Bd 2. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1981.

_____. *Zur logik der sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1982.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis : Vozes, 1992.

HILDEBRAND, H., LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. H. *Dialektik der aufklägung*: philosophische fragmente. Frankfurt am Main : Fischer, 1969.

HUPPERTZ, P. Fussball in Deutschland und Brasilien. Frankfurt am Main : AAS Sportwissenschaft Verlag, 1993.

JOLL, J. *As idéias de Gramsci*. São Paulo : Cultrix, 1977.

KANT, I. *Was ist aufklärung*? Stuttgart : Reclam, 1974.

KLAFKI, W. *Neue studien zur bildungstheorie und didaktik, weinheim und basel*. Beltz Verlag, 1985.

KUNZ, E. *Duração da vida atlética de atletas do atletismo brasileiro, categoria menores*. Santa Maria : UFSM, 1983. Dissertação de Mestrado.

_____. Esporte enquanto fator determinante da educação física. In: *Contexto & Educação* n.15, jul./set. 89. Ijuí : Unijuí, 1989.

_____. *Educação física*: ensino & mudanças. Ijuí : Ed. Unijuí, 1991.

MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. São Paulo : Papirus, 1990.

MARQUES, M. O. *Pedagogia*: ciência do educador. Ijuí : Ed. Unijuí, 1990.

_____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1992.

_____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1993.

MATOS, O. C. F. *Os arcanos do inteiramente outro*: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo : Brasiliense, 1989.

MAYER, H. *Unterrichts methoden I*: theorieband. Frankfurt am Main : Scriptor, 1987.

_____. *Unterrichts methoden II*: praxisband. Frankfurt am Main : Scriptor, 1987.

MOLLENHAUER, K. *Theorien zum erziehungsprozess*: grundfragen der erziehungswissenschaft. München : Juventa, 1982.

_____. *Erziehung und emanzipation*. München, Juventa, 1973.

MARCUSE, H. *Triebstruktur und gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987 (1.ed. 1955).

MEINBERG, E. *Kinderhochleistungssport*: fremdbestimmung oder selbst entfaltung? Köln : Verlag Strauβ, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. *Phnomenologie der wahrnehmung*. Berlim: W DE G, 1966.

_____. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. São Paulo : Papirus, 1990.

_____. *Signos*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

OLIVEIRA, P. de S. A criação do imaginário nos brinquedos infantis. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 12 (1,2,3), Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

PELLANDA, N. M. C. *Escola e produção de subjetividade*. Porto Alegre : UFRGS, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.

PETERSEN, R. D. O estudo do movimento humano: uma nova perspectiva. In: *Anais VI Simpósio de Pesquisa em Educação Física*. Florianópolis : CDS, 1991.

PROJEKTGRUPPE LEISTUNGSKURS SPORT. *Unterrichtseinheit*: die kugel weiter stoβen. Hannover : Friedrich Verlag, 1991.

RUMPF, H. *Die übergangene sinnlichkeit:* drei kapitel über die schule. München : Juventa Verlag, 1981.

SANTIN, S. *Educação física:* da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre : EST/ESEF, 1994.

SANTOS, L. C. Mudança de paradigma no estudo do movimento humano. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13 (3), Ijuí : Ed. Unijuí, 1992.

SARAIVA-KUNZ, M. do C. *Quando a diferença é mito*: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física. Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1993. Dissertação de Mestrado.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo : Iluminuras, 1990.

SPORTPAEDAGOGIK. *Pro contra*: kinder im leistungssport. Sportpädagogik 2/83. Seelze : Friedrich Verlag, 1983.

_____. Hamburger arbeitskreis kinder im leistungssport. *Sportpädagogik* 4/83. Seelze : Friedrich Verlag, 1983.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

SCHÄFER, K-H/SCHALLER, K. *Ciência educadora crítica e didádica comunicativa*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1982.

SIEBENEICHLER, F. B. *Jürgen Habermas*: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

SOUZA, A. M. A ciência e a técnica nas sociedades industriais modernas: uma reflexão sobre a educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 14 (3), Ijuí : Ed. Unijuí, 1993.

TAMBOER, J. W. J. *Philosophie der bewegungswissenschaft*. Leiden: M. Nijhoff Verlag, 1989. (Livre tradução do holandês para o alemão por A. H. TREBELS).

TANI, G. et alii. *Educação física escolar*: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo : E.P.U., 1988.

TREBELS, A. H. *Spielen und bewegen an geräten*. Reinbeck bei Hamburg : Rororo, 1983.

_____. Kinder im leistungssport u. doping. In: *Unterrichtseinheit*: vorschriften und regeln im sport. Hannover, 1987.

_____. Bewegung sehen und beurteilen. In: *Sportpädagogik, 1/90*. Seelze : Friedrich Verlag, 1990.

_____. Plädoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1992.

TREUTLEIN, G. No dope, no hope: ist das thema doping für sportpädagogen überhaupt relevant? In: *Sportpädogik 2/91*, Seelze : Friedrich Verlag, 1991.

____. No dope, no hope: antworten auf eine umfrage. In: *Sportpädagogik 5/91*. Seelze : Friedrich Verlag, 1991.

____. Doping bei minderjährigen. In:*Sportpädagogik 6/91*, Seelze, Friedrich Verlag, 1991.

TUBINO, M. J. G. Dimensões sociais do esporte. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992.

WILLIMCZIK, K., ROTH, K. *Bewegungslehre*: grundlagen, methoden, analysen. Reinbek bei Hamburg : Rororo Verlag, 1985.